



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Érica Rodrigues Vieira

**ARTE, INFÂNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:
O QUE DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES?**

FLORIANÓPOLIS

2019

Érica Rodrigues Vieira

**ARTE, INFÂNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:
O QUE DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES?**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Linha Educação e Infância, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Maria Schlindwein

Florianópolis

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Vieira, Érica Rodrigues

Arte, Infância e Práticas Pedagógicas : o que dizem as
Teses e Dissertações? / Érica Rodrigues Vieira ;
orientadora, Luciane Maria Schlindwein, 2019.
248 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Arte. 3. Infância. 4. Prática pedagógica.
5. Pesquisa teórica bibliográfica. I. Schlindwein, Luciane
Maria . II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Érica Rodrigues Vieira

Arte, Infância e Práticas Pedagógicas: o que dizem as Teses e Dissertações?

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Rita Buzzi Rausch, Dra. - Examinadora
Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Profa. Mônica Fantin, Dra. - Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Profa. Gilka Elvira Ponzi Girardello, Dra. - Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Profa. Ilana Latermann, Dra. - Suplente
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestra em Educação.

Profa. Dra. Andrea Brandão Lapa
Coordenadora do Programa

Profa. Dra. Luciane Maria Schlindwein
Orientadora

Florianópolis, 23 de outubro de 2018.

Às fortes raízes de minha árvore genealógica...

À minha querida avó Theodolina (*in memoriam*).

Aos meus pais, Edvaldo e Maria.

Ao meu filho Théo.

Gratidão aos ensinamentos, dos sentidos e significados
dados à minha vida.



Arquivo pessoal da autora. Desenho elaborado em oficina de xilogravura, adaptada em E.V.A.

AGRADECIMENTOS

Seria até impossível realizar um trabalho dessa natureza sem a participação e a ajuda de pessoas imprescindíveis e muito importantes, antes, durante e depois de concluído, bem como das instituições envolvidas. Nesse caso, muitas pessoas fizeram parte dessa conquista, seja direta ou indiretamente e, que sem dúvida, merecem meu reconhecimento e gratidão:

À CAPES pelo financiamento da bolsa de estudos e à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pela oportunidade.

À minha orientadora, Profa. Dra. Luciane Maria Schlindwein, por suas contribuições, orientações, conversas e cafés.

Às Profas. Dras. Mônica Fantin e Gilka Girardello, que fizeram parte da banca de qualificação, dando sugestões e observações fundamentais, que muito contribuíram para a continuação e o desenvolvimento desta pesquisa, e também pela participação na banca de defesa juntamente com a Profa. Dra. Rita Buzzy, por membro externa a banca.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSC, especialmente por aqueles que foram meus professores: Profa. Dra. Kátia Agostinho, pelas orientações no início do projeto de pesquisa, ao Prof. Dr. Alexandre Vaz, à Profa. Dra. Diana Carvalho de Carvalho e, em especial, à Profa. Dra. Andréa Zanella, do Programa de Pós Graduação em Psicologia (PPGP), também da UFSC.

Às amigas de ingresso de mestrado em 2016, na Linha de Pesquisa “Educação e Infância”. Em especial, à Sara, por ter me dado abrigo no momento que mais precisei, na transição de Bombinhas para a cidade de Florianópolis, onde abrigou a mim e ao meu filho: obrigada de coração, o que você fez não tem preço! À Cris, por ter me ajudado tantas vezes, entre os trabalhos de disciplinas e o da dissertação: você é da pós para sempre, gratidão, minha querida amiga! À Ana Carolina, pelas correções ortográficas, revisão textual, trocas e sambas. À Ana Russi, pelos encontros e desencontros junto à pós e ao Baque Mulher. À Vivi e seus pimpolhos, muita luz nesta caminhada! À Kami, que admiro pela leveza. À Ana Lucia, meu sincero respeito. À Débora, por toda ajuda e acolhida dispensada, pela partilha de papos, de orientadora e do núcleo de pesquisa. Vocês me proporcionaram momentos prazerosos de troca, empatia e sororidade!

Ao Núcleo de Formação de Professores, Escola, Cultura e Arte (NUPEDOC), em especial, à Profa. Dra Claudete Bonfanti, que muito contribuiu com a minha formação inicial, continuada e de ingresso no mestrado, à Jussara e à Daniela, pela amizade que construímos, e a todos integrantes, pelas trocas entre encontros e desencontros fixados.

Ao apoio de minha família. À minha querida e eterna avó Theodolina (*in memoriam*), mulher forte, arteira e cheia de vida, que cuidou dos seus como ninguém e que me proporcionou, ainda na infância, as mais lindas experiências estéticas e estésicas de que tenho lembrança.

Aos meus pais, Edvaldo e Maria, por sempre terem me apoiado e que, mesmo com todas as dificuldades, fazem tudo com amor, proteção, união e alegria. Graças aos seus ensinamentos, vocês nos prepararam para enfrentar o mundo e lutar pelos nossos sonhos: amo vocês, obrigada por tudo!

Aos meus queridos irmãos, Edna, Éder e Elaine: a vida é bem mais completa com vocês e que, mesmo de longe, me dão força e aconchego de saber que nunca estarei só. Às minhas sobrinhas, Káren, Karine, Karoline, Éllen, Clara, Luna e ao sobrinho Davi, pela partilha e continuidade desse amor, união e alegrias vivenciadas. A irmã e tia ama muito vocês!

A presença dos meus queridos amigos, de longa data e de longe, assim como aos recentes e de perto: não seria possível sem vocês, pois são também família aqueles que escolhemos pelos caminhos percorridos. Assim, meus sinceros agradecimentos: à Marcela, Helga, Valeriana, Paula, Flávia, Ana Carolina, Keli, Tina, Sara, Gisele, Priscila e ao Cristian. Obrigado pelos encontros e partilhas sempre!

À minha querida professora e amiga pessoal Giseli, que se tornou especial, mostrando-me e ensinando muito mais sobre como se fazer um artigo, trabalho ou dissertação, compartilhando comigo o processo da vida, o autoconhecimento, a aceitação. Amo vocês Gi e Malu (filha), obrigada por cada momento que você dedicou para me ajudar! Gratidão!

Há que se considerar meu caminho esportivo no vôlei, que, de tantas e tantas, acolheu-me e deu-me de presente algumas pessoas, que só ficaram porque há reciprocidade: à Bruna e ao seu filhote Noah, amiga forte, sensível e guerreira; à Fran criatura evoluída, de certo, ela veio do céu; à Eve, parceira das risadas e das palhaçadas. Obrigada meninas, pelas partidas jogadas, vencidas ou perdidas, dentro e fora de quadra.

Aos anjos encontrados por aí, que, além de amigos, fizeram-se essenciais na realização desta pesquisa: Marília, Poliana, Cláudia, Maria e Raquel, pela convivência intensa nos últimos dois anos, pela cumplicidade nos caminhos da vida, pelo apoio e trocas imprescindíveis nesse momento. Gratidão pela partilha, apoio e ajuda dispensada, sobretudo, para com meu filho.

Ao Baque Mulher Florianópolis, por ter me proporcionado consciência de coletivo, acolhimento, afetividade, cumplicidade, amorosidade, arte, religiosidade, diversidade,

resistência e luta. Obrigada, mulheres guerreiras! É por esse Baque que eu ergo a voz, eu não ando sozinha, eu venho por mim, venho por todas nós!

Por fim, ao Théo, meu parceiro de todas as horas, que mais me ensina do que aprende nessa relação de existência entre mãe e filho. Agradeço pela paciência, pelas arteirices, pelas noites sem dormir, por dar sentido todos os dias ao meu acordar e adormecer, pelos muitos outros momentos inesquecíveis que iremos viver juntos. Obrigada, meu filho, a mamãe te ama!

A todos aqueles pelo qual não citei o nome, mas que faz parte da minha vida, meus agradecimentos especiais pelas trocas e contribuições de experiências significativas.

A todas às crianças, sejam ricas, pobres, negras, brancas, índias, refugiadas, de todas as nacionalidades, raças, credos e etnias, que possamos respeitá-las, amá-las, cuidá-las e educá-las com base em valores e princípios éticos e estéticos.

Ao universo, para que venham muitos outros momentos de vida e de acontecimentos, que me façam desfrutar de muitos outros suspiros de emoções, sentimentos e estesia!

*A infância é medida pelos sons, aromas e paisagens,
antes de surgir a hora sombria da razão.*

(John Betjeman, 2008).

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo geral compreender se e como a arte, a infância e as práticas pedagógicas se expressam em teses e dissertações publicadas no Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na área da Educação e afins, tais como a Psicologia e o campo das Artes, entre os anos de 2005 a 2016, de professores/pesquisadores com formação inicial em Pedagogia que atuam diretamente com a infância (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental). Dessa maneira, tem como propósito apreender como a arte é concebida e empreendida na escola, com crianças, em pesquisas realizadas na área da educação e em áreas correlacionadas. Assim, deu-se visibilidade aos estudos com e sobre a arte na educação e analisou-se, sobretudo, como a arte se manifesta nas práticas educacionais. Destaca-se, então, as diferentes concepções metodológicas do ensino da arte e do papel que esta desempenha junto à infância, na ação educativa. A pesquisa qualitativa com abordagem teórica bibliográfica selecionou 15 pesquisas, analisadas pelo instrumento metodológico da análise de conteúdo, sob a ótica da teoria histórico-cultural, com ênfase em Vigotski. Esta pesquisa possibilitou a construção de categorias analíticas, que compreendem a concepção de Arte, Infância e Prática Pedagógica. A partir disso, observou-se que as concepções que mais se destacaram em relação à Arte foram: Arte como Campo Educativo; Arte como Conhecimento; Arte como Linguagem, expressão e comunicação; Arte como experiência estética, estésica e sensível; Arte como Cultura ou manifestação cultural; Arte como Percepção, imaginação e criação; Arte como Processo de humanização, emancipação humana e transformação da realidade; Arte como Método de pesquisa. No que diz respeito à Infância, as concepções foram: Infância como construção social, histórica e cultural; Infância com relação à educação; Infância como primeira etapa da vida, com tempos e espaços específicos; Infância com relação aos direitos sociais. Referente a concepção de Prática Pedagógica, notou-se as seguintes: Prática Pedagógica como função social, histórica e cultural; Práticas Pedagógicas reprodutivistas; Práticas Pedagógicas como aprendizagem e desenvolvimento; Práticas Pedagógicas espontaneístas. Os resultados indicaram a complexidade de se fazer uma pesquisa teórica e bibliográfica e de tratar a Arte como conhecimento. As instabilidades de fundamentação teórica a respeito da arte confirmam a necessidade e a importância da arte para o desenvolvimento na infância, porém, uma consistência teórico-metodológica não tange as práticas. Desse modo, constatou-se que a formação em pedagogia não supre os conhecimentos na área das artes, necessários ao pedagogo. Diante disso, assinala-se que a coparceira de áreas específicas, tendo em vista que a formação em Pedagogia, não sustenta todas as demandas necessárias para o ensino de Arte, tanto na teoria como na prática, conforme nos remete a legislação. Sendo assim, percebeu-se que é necessário realizar um trabalho com base em parcerias e “coensinos”, na formação de grupos de profissionais da educação (cada um em sua especialidade), que deem conta de abarcar as diversas áreas pelas quais a criança, em seu processo educativo, seja contemplada através do acesso, com a qualidade teórico-metodológica almejada no trato da Arte como conhecimento.

Palavras-chave: Arte. Infância. Prática pedagógica. Pesquisa teórica bibliográfica.

ART, CHILDHOOD AND PEDAGOGICAL PRACTICES: WHAT DO DOCTORAL AND MASTER THESES SAY?

ABSTRACT

This study aims to understand if and how art, childhood and pedagogical practices are expressed in PhD and Master theses published in the *Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)*, specifically for the Education and similar fields, such as Psychology and Arts, from 2005 to 2016, of Pedagogy graduated teachers/researchers who work directly with childhood (early childhood education and early years of elementary school). In that sense, its purpose is to learn how art is conceived and undertaken at school with children, in researches carried out in the field of Education and related areas. Thus, Education studies with and about art were given visibility and, above all, we analyzed how art manifests itself in educational practices. In view of this, we highlight the different methodological conceptions of art teaching and the role it plays with childhood in the educational action. This qualitative research with bibliographical theoretical approach selected 15 studies and applied the content analysis methodological framework, from the historical-cultural theory perspective with emphasis on Vigotski. This research allowed the construction of analytical categories, which comprise the conception of Art, Childhood and Pedagogical Practice. From this, it was observed that the conceptions that stood out in relation to Art were: Art as an Educational Field; Art as Knowledge; Art as Language, Expression and Communication; Art as an aesthetic and sensitive experience; Art as Culture or cultural manifestation; Art as Perception, imagination and creation; Art as a process of humanization, human emancipation and transformation of reality; Art as a Research Method. Regarding Childhood, the conceptions were: Childhood as a social, historical and cultural construction; Childhood in relation to education; Childhood as the first stage of life, with specific times and spaces; Childhood in relation to social rights. Regarding the conception of Pedagogical Practice, the following were noted: Pedagogical Practice as a social, historical and cultural function; Reproductivist Pedagogical Practices; Pedagogical Practices as learning and development; Spontaneistic Pedagogical Practices. The results indicated the complexity of doing a theoretical and bibliographical research and treating Art as knowledge. The instability of theoretical grounding about art confirms the need and importance of art for development in childhood, but a theoretical-methodological consistency is not practical. Thus, it was found that being graduated in Pedagogy does not supply the knowledge in Arts, a necessary subject for the pedagogues. Given this, it is pointed out that the co-partner of specific areas, given that the education in Pedagogy, does not support all the necessary demands for the teaching of Art, both in theory and in practice, as the law refers us. Thus, it was realized that it is necessary to do a work based on partnerships and “*coensinos*”, for the formation of Education professionals groups (each one in his/her speciality) that can cover the several educational process areas in which the child will be contemplated through access, with Art as knowledge as the theoretical-methodological quality aimed to achieve.

Keywords: Art. Childhood. Pedagogical practice. Bibliographical theoretical research.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descritores utilizados na primeira busca do levantamento bibliográfico.....	33
Quadro 2 - Panorama geral com o descritor “Arte” por subáreas e por ano	34
Quadro 3 - Panorama geral do descritor “Ensino de arte” por subáreas e por ano.....	35
Quadro 4 - Comparação entre os resultados totais das pesquisas com os descritores ‘Arte’ e “Ensino de arte” por ano	36
Quadro 5 - Comparação entre os resultados das pesquisas nas subáreas de conhecimento com os descritores ‘Arte’ e “Ensino de arte” por ano	38
Quadro 6 - Primeiras combinações entre descritores.....	41
Quadro 7 - Primeira busca com combinações entre descritores, com base no descritor central “Arte”	41
Quadro 8 - Primeira busca com combinações entre descritores, com base nos descritor central “Ensino de arte”	42
Quadro 9 - Descritores definidos a partir da segunda fase da busca	43
Quadro 10 - Segunda busca com as combinações entre os descritores relacionados acima	43
Quadro 11 - Verificação da segunda busca com a relação dos trabalhos que foram selecionados, relacionados no Quadro 10	45
Quadro 12 - Relação dos trabalhos que foram selecionados para compor o <i>corpus</i> de análise da pesquisa	49
Quadro 13 - Relação dos trabalhos que foram descartados do <i>corpus</i> de análise da pesquisa	57
Quadro 14 - Relação dos trabalhos que compõem o novo <i>corpus</i> de análise da pesquisa	62
Quadro 15 - Matriz teórica dos trabalhos que envolvem a temática nos anos iniciais	88
Quadro 16 - Matriz teórica dos trabalhos que envolvem a temática na Educação Infantil.....	88

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de trabalhos total encontrado com o descritor “Arte”, organizado por ano de publicação	37
Gráfico 2 - Nº de trabalhos total encontrado com o descritor “Ensino de arte”, organizado por ano de publicação.....	37
Gráfico 3 - Número total de trabalhos encontrados com o descritor “Arte”, organizados por ano de publicação e por subárea de conhecimento	39
Gráfico 4 - Número total de trabalhos encontrados com o descritor “Ensino de arte”, organizados por ano de publicação e por subárea de conhecimento	40
Gráfico 5 - Representatividade dos trabalhos selecionados por regiões no país	48
Gráfico 6 - Representatividade dos trabalhos selecionados por ano do recorte temporal	49
Gráfico 7 - Novo Gráfico de representatividade dos trabalhos selecionados por ano do recorte temporal.....	63
Gráfico 8 - Representatividade dos trabalhos selecionados por regiões no país	64
Gráfico 9 - Representatividade dos trabalhos selecionados por níveis de ensino destinados à infância.....	64
Gráfico 10 - Representatividade dos trabalhos por linguagem artística abordada	91
Gráfico 11 - Representatividade dos Instrumentos metodológicos evidenciados nas pesquisas	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
BCCN	Base Curricular Comum Nacional
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CED	Centro de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Congreprinci	Congresso Internacional sobre o Professorado principiante e inserção
CTC	Conselho Técnico-consultivo
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAE	Movimento de Escolinhas de Arte
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MTD/BR	Padrão Brasileiro de Metadados para Teses e Dissertações
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil
NEI	Núcleo de Educação Infantil
NUPEDOC	Núcleo de Pesquisa Formação de Professores, Escola, Cultura e Arte
OAI	Iniciativa de Arquivos Abertos
PBA	Pesquisa Baseada em Arte
PCN-ARTE	Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC
PPGP	Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC
PUC	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC/GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC/RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
SESu	Secretaria de Educação Superior
TEDE	Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações

UCS	Universidade de Caxias do Sul
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFP	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal Do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESP	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	Universidade Federal de Campinas
Univali	Universidade do Vale do Itajaí
UPM	Universidade Presbiteriana Mackenzie
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	18
1.1 A VIDA ENCONTRA A ARTE	18
1.2 VIDA, ARTE E CIÊNCIA.....	22
1.3. OBJETIVOS.....	29
1.3.1 Objetivo Geral.....	29
1.3.2 Objetivos Específicos.....	29
2. APREENDENDO O PERCURSO INVESTIGATIVO	30
2.1 MAPEANDO AS TESES E DISSERTAÇÕES.....	32
3. SOBRE O QUE TRATAM AS TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS.....	54
3.1 O MOTIVO DAS PESQUISAS DESCARTADAS	56
3.2 NOVO <i>CORPUS</i> DE ANÁLISES.....	61
3.3 A CARACTERIZAÇÃO DAS PESQUISAS QUE DÃO BASE ÀS CONCEPÇÕES SOBRE AS CATEGORIAS ARTE, INFÂNCIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA	65
4. BREVE SÍNTESE HISTÓRICA SOBRE A ARTE E SEU ENSINO NO BRASIL	97
5. AS ANÁLISES DOS CONTEÚDOS REFERENTES ÀS CATEGORIAS.....	117
5.1 SOBRE A CATEGORIA <i>ARTE</i>	120
5.2 SOBRE A CATEGORIA INFÂNCIA	141
5.3 SOBRE A CATEGORIA PRÁTICA PEDAGÓGICA	153
6. CONSIDERAÇÕES.....	163
REFERÊNCIAS.....	168
APÊNDICE A	175
APÊNDICE B.....	176
APÊNDICE C	177

1. INTRODUÇÃO

Nesta introdução, teço elementos que possibilitaram a definição da problemática desta pesquisa. Assim, em um primeiro momento, apresento-me, indicando como a arte¹ foi me contagiando e transformando e, no segundo momento, indico como a academia possibilitou forjar minha trajetória como pesquisadora.

1.1 A VIDA ENCONTRA A ARTE

Como descrever o agora se perfaz na busca incessante das lembranças na memória, a qual tenta desvendar e revelar o que vem acontecendo. Existo e me constituo pelas relações sociais pelas quais tive e tenho interações e influências até aqui na história de minha vida, porque a vida é acontecimento². Falar de vida, de acontecimento, de história e de memória, demanda falar de sentimento e emoções. O que determina meus sentidos nesta busca são as minhas experiências artísticas e estéticas e como estas me constituem. Afirmações que ainda indago desde quando comecei minha história de vida e mais ainda na vida acadêmica.

Viver implica, sobretudo, responsabilidade, que demanda não apenas resposta, mas assumir responsavelmente seus atos através de maior consciência perante a própria vida. Bakhtin (2011), em *Arte e Responsabilidade* traz à baila a ideia sobre a arte como resposta ao meio social (REIS; ZANELLA, 2014). Faço referência a este texto, pois confere sentido à minha vida, já que quando “[...] pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com a minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos” (BAKHTIN, 2011, p. XXXIII-XXXIV).

Assim, minhas experiências sensoriais, artísticas e estéticas começaram a acontecer desde o dia em que nasci. Todos com os quais nos relacionamos marcam nossa vida de alguma maneira. Somos feitos da relação com o outro, em uma implicação dialética, dialógica e polifônica (BAKHTIN, 2011).

¹ Neste trabalho, ao me referir à área curricular, grafarei Arte com inicial maiúscula e, nos demais casos, arte com inicial minúscula, quando relacionada ao que preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais sobre a arte (PCN-ARTE) (BRASIL, 1997). No que diz respeito às citações, será mantida a grafia apontada pelos autores. Tomaremos também como premissa que a expressão Arte/arte e Artes/artes são sinônimas, por entendermos que compreendem muitas linguagens, mas que nem sempre é necessário citá-las especificamente.

² Informação oral obtida em aula proferida pela Prof.^a Andréa Vieira Zanella, em 20 de abril de 2017, na disciplina oferecida pelo PPGP - “Relações Estéticas e processos de criação”, apoiando-se no pensamento de Bakhtin, quando afirma que a vida é um constante acontecimento, e que nela não temos álibis, buscando tornar claro que o ser, estar em vida, não tem álibis. “Não há álibi para a existência” (BAKHTIN, 2011).

Diante disso, destaco aqui a importância da minha avó materna, que me fez perceber, sentir e pensar o mundo à minha volta de uma maneira mais sensível. Nessa perspectiva, de acordo com Bakhtin (1992 apud KRAMER, 2013, p. 38-39):

Tudo que dá valor ao dado do mundo, tudo o que atribui um valor autônomo à presença no mundo, está vinculado ao outro: é a respeito do outro que se inventam histórias, é pelo outro que se derramam lágrimas, é ao outro que se erigem monumentos; apenas os outros povoam os cemitérios; a memória só conhece, só preserva e reconstitui o outro [...] Tudo que me diz respeito, a começar pelo meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão a formação original da representação que terei de mim mesmo (BAKHTIN, 1992, p. 126, 278).

Com base nisso, esta pesquisa se justifica e se configura a partir da minha história de vida, que começa 28 anos antes do ingresso na educação superior, pois já pulsava a inquietação pelas sensações e pela arte. Meu conhecimento de arte perpassa experiências que me foram mediadas desde a mais tenra infância, anterior à escola³, que me sensibilizaram nesse sentido de compreender a potência da sensibilização e das emoções vivenciadas através de tudo que experienciamos por via dos órgãos dos sentidos, no acontecimento da vida. As memórias de momentos artísticos da minha vida escolar na educação básica não são muito presentes, pouco me recordo. Lembro-me que, à época, o ensino “das artes” se dava nas aulas de Educação Artística e que havia manuseio e instrumentalização material de se representar em desenhos, pinturas com guache, recorte e colagem em papel. Ali, o professor definia uma temática ou combinava com os alunos. Outra questão presente em minha memória, é que os espaços artísticos e estéticos na cidade em que eu residia na região oeste do estado de São Paulo eram limitados. Essa realidade, do meu contexto escolar, era também muito pouco representada e contextualizada através da arte no contexto mais amplo, urbano. Trata-se de reminiscências da minha infância.

Desse modo, ainda bem pequena ainda, encantei-me pelas formas de se fazer as coisas mais do cotidiano com a minha avó materna Theodolina (*in memoriam*), trabalhadora sertaneja do labor manual. Foi assistindo-a e compartilhando alguns momentos de seu trabalho diário,

³ A minha inserção na escola se dá apenas aos cinco anos de idade, chamado, à época, de pré-escolar I ou Pré I. Nesse período, não consegui me adaptar muito bem, porque a professora me assustava! Sendo assim, meus pais apenas conseguiram me inserir de maneira efetiva no pré-escolar II, com 6 anos de idade, fase na qual realmente me adaptei à escola e considerá-lo como um lugar de referência e de afetividade. A minha professora do pré-escolar II, mesmo já aposentada, ainda leciona na rede municipal de ensino do Município de Valparaíso, no interior de São Paulo, minha cidade natal e que meus pais residem até hoje.

que meu interesse pela arte foi sendo constituído. Minha avó sabia fazer muitas coisas (tinha muitas habilidades manuais) e que, para mim, configurava-se como arte. Produzia produtos para comercializar e obter renda, que complementava o sustento de sua casa. Fazia rapadura, colorau e doces caseiros. No entanto, dentre as atividades que ela realizava, a mais importante para mim e que recebia destaque era a arte de fiandeira e tecelã. A lã era retirada, pelo meu avô, diretamente das ovelhas que criavam na pequena propriedade que tinham. Após fiar, ela compunha em seu tear um “baixeiro”⁴, tecido de lã, grosso, de forma retangular, parecido com um tapete, que serve para ser colocado por baixo dos “arreios”⁵ para montaria, especialmente os cavalos. Observar, conviver e, às vezes, contribuir nesses momentos, mesmo que singelamente, por ser muito pequena, com meus avós, fez-me considerar a importância de experimentar situações que estão ao nosso redor, na relação com experiências sensoriais através do olfato, paladar, audição, visão e tato. É pelos sentidos que temos contato com a realidade. É por meio deles que internalizamos e nos apropriamos da cultura, histórica e socialmente desenvolvida; construímos nosso intelecto e nossa compreensão de mundo. Trata-se de uma compreensão da constituição humana em uma perspectiva histórica e cultural, na qual, de modo dialético, o ser humano, humaniza-se nas e pelas relações sociais, culturais e históricas, como bem nos ensina Vigotski (1999).

Na história do processo de humanização, o homem dá sentido à sua imaginação, materializando-a em obras de arte, tornando-a social. De acordo com Carvalho (2011, p. 13), “A Arte se constitui da experiência do ser humano com sua cultura, com os outros homens e consigo mesmo. Ela faz parte do processo de humanização do ser humano, na medida em que aprimora a sensibilidade humana”.

Assim, o interesse em aprofundar meus conhecimentos nas artes sempre esteve presente em mim. Porém, desenvolvê-lo num sentido mais teórico e acadêmico compreendia muitos percalços pelo caminho. Minhas condições objetivas de vida, a falta de acesso a cursos voltados para a área nos municípios por onde residi, a falta de tempo e de recursos financeiros, inviabilizavam – e ainda inviabiliza – minha formação acadêmica, artística e estética.

Fui influenciada, sobretudo, pelas manifestações folclóricas, pela cultura popular, pois, na maioria das vezes, era o que se tinha acesso. Elas englobavam as tradições culturais e

⁴ “BAIXEIRO – Subs. O primeiro forro que se coloca no lombo do animal, iniciando o encilhamento. Variação de Baxero e Baxeiro” (OLIVEIRA, 2005, p. 41).

⁵ “ARREIOS – Subs. Conjunto de peças necessárias ao encilhamento do cavalo; o mesmo que arreamento” (OLIVEIRA, 2005, p. 33).

folclóricas envolvidas nos costumes da minha família, como as cantorias do Terno de Reis, as comemorações das Festas Juninas, as danças e apresentações realizadas na escola, as datas comemorativas e feriados nacionais determinados pelo calendário religioso cristão instituído no país.

Foi apenas por meio da inserção na área da educação, com a graduação em licenciatura na Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e do percurso como bolsista em projetos de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição (PPGE/UNIVALI), que iniciei meus estudos teóricos sobre formação estética.

O ingresso no Grupo de pesquisa “Cultura, escola e educação criadora” do mesmo programa, possibilitou-me ressignificar minhas vivências, ampliar meus conhecimentos sobre arte, sobre experiências artísticas e estéticas. Atualmente, ainda sou participante em nível técnico, mesmo como aluna egressa. Ali, tive (e tenho) acesso a textos, discussões e, também, possibilidades de vivências e fruição, através do acesso à arte.

Em 2016, a partir do meu ingresso no Mestrado em Educação, linha Educação e Infância, iniciei a participar do grupo Núcleo de Pesquisa Formação de Professores, Escola, Cultura e Arte (NUPEDOC), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSC.

Dos trabalhos desenvolvidos na minha trajetória no curso Pedagogia, considero válido mencionar o relatório de estágio do 5º período, o qual aborda a prática pedagógica em contextos de Educação Infantil. Um segundo trabalho, caracteriza-se como artigo acadêmico científico, apresentado na forma de *Informe de Experiência*, intitulado “A mediação do professor na Educação Infantil: uma análise a partir da Teoria Histórico-Cultural”, publicado nos anais do IV Congresso Internacional sobre o Professorado principiante e inserção profissional à docência, em 2014, promovido e realizado pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), em parceria com o Grupo de investigação Idea, da Universidade de Sevilha, Espanha. Cito, ainda, um terceiro trabalho, no formato de artigo científico, apresentado como conclusão do III Curso de Especialização em docência na Educação infantil da UFSC/CED/NDI, intitulado “A Educação estética e sensível no processo de humanização na Educação Infantil” (2016), que faz parte de uma publicação de livro, juntamente com outros trabalhos elaborados para o fomento e divulgação da importância da formação continuada para que a docência na infância seja mais reflexiva, crítica e qualitativa, evidenciando uma formação teórica mais concreta.

Feita esta “busca na memória” das minhas experiências enquanto criança, percebi que a arte passou a fazer parte do meu repertório. No entanto, com o ingresso no curso de Pedagogia, tornou-se possível problematizar a Arte de outra forma, mais acadêmica e teórica, resultando, então, no problema proposto para o ingresso no mestrado em Educação UFSC, o qual se concretiza com a pesquisa empreendida e com este trabalho. Para tanto, faz-se necessário compreender a relação entre vida, arte e ciência, a qual será refletida no próximo subcapítulo.

1.2 VIDA, ARTE E CIÊNCIA

Ao aprofundar meus estudos na pedagogia e na perspectiva histórico-cultural, com base em Vigotski (1896-1934), compreendi melhor que os sentidos humanos são as portas de acesso ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. De acordo com os aportes teóricos da perspectiva histórico-cultural, o corpo biológico humano possui funções que se transformam nas relações sociais, culturais e históricas, humanizando-o. As funções elementares transformam-se em funções superiores:

Como nos mostra a história, a apropriação por cada novo ser humano (a criança a que se refere Vigotski) de cada uma das funções *humanas*, longe de ser repentina, é o resultado de um longo processo que se estende ao longo da vida de cada um. Isso quer dizer que essas funções são elementos componentes de um meio que, dessa forma, vai se expandindo em cada momento da vida do indivíduo. (PINO, 2010, p. 748, grifo do autor).

A perspectiva histórico-cultural possibilitou-me compreender que os sentidos nos proporcionam a capacidade de trocas e conhecimento sobre tudo o que sabemos, incluindo a ciência e a cultura. Estamos imersos e inundados de pistas, que nos dão suporte para compreender, buscar elementos de sobrevivência e criar instrumentos que supram nossas necessidades.

Isso posto, faz-se importante pensar na relação de sobrevivência do homem e a atividade criadora, que considera a arte como elemento propulsor da imaginação e da criação humana. Em uma perspectiva criativa e de construção e transformação da vida, conforme nos aponta Vigotski (1999, p. 328). Assim, pretendo, aqui, compreender como a Arte está presente na infância, na proposta pedagógica do professor, na vida da escola.

Vigotski (1989) considera que a constituição humana se desenvolve em um entrelaçamento entre o biológico e cultural. O ser humano, sendo um ser social, desde o seu

nascimento, inserido em um meio também cultural e histórico, constitui-se a partir das trocas que vão se efetivando nesses contextos:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VIGOTSKI, 1989, p. 33).

Nessa perspectiva, o conhecimento é construído através de uma ação compartilhada, pois é através do outro social que as relações entre o sujeito e o objeto de conhecimento são estabelecidas. Nesse sentido, à medida que as crianças crescem, elas vão se apropriando do social, através da colaboração externa.

Portanto, as ideias de Vigotski (1989, 1999) apontam uma nova concepção de relações entre as trocas sociais e as construções cognitivas. As trocas sociais são o “motor” da aprendizagem e do desenvolvimento da criança. Conforme Schlindwein (2006, p. 33), “Por meio de um processo ininterrupto de construção de experiências compartilhadas com outros membros do grupo social são criados lugares pessoais, para viver e brincar, e formas criativas e diferenciadas de entender e dialogar com o mundo físico e social”.

A perspectiva Histórico-Cultural entende que a escola, por oferecer conteúdo e desenvolver a consciência, assume um importante papel na apropriação pelo sujeito da experiência historicamente construída. Segundo Vigotski (2016, p. 110), “A aprendizagem escolar traz algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança”, pois é na escola que ela adquire o domínio de noções que são básicas para a aquisição de conteúdos formais. Assim, a escola é o lugar onde a criança entra em contato com uma série de conhecimentos que não vivenciaria espontaneamente e que lhe possibilita uma compreensão mais ampla do mundo que a rodeia.

É importante ressaltar que, para o autor, toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história, porque a aprendizagem, de uma maneira geral, começa muito antes da aprendizagem escolar (VIGOTSKI, 2016).

Na perspectiva do professor, a aprendizagem escolar nunca deve partir do zero, pois antes de frequentar a escola a criança viveu uma série de experiências. Ao trabalhar com determinado conteúdo de matemática na escola, por exemplo, a criança não está tendo seu primeiro contato com ele, pois ela já desenvolveu algumas aprendizagens matemáticas próprias no cotidiano e é preciso que em âmbito escolar se faça uma articulação interna entre o conhecimento do cotidiano e o conhecimento formal. Dessa forma, o fazer docente deve

constituir-se em um processo de assegurar a experiência já trazida pela história e pelo aluno, como também de garantir ao aluno um avanço dessa experiência para elevá-lo a uma visão mais elaborada do conhecimento.

A diversidade de experiências é um fator central e indispensável ao grupo. Cada criança se constitui em espaços sociais e culturais específicos. A diversidade é constitutiva do ser humano e fundamental para o desenvolvimento humano. Assim, é preciso estabelecer em sala de aula um clima de afetividade e segurança que incentive o diálogo, a troca de ideias e formas de pensamento para possibilitar uma aproximação de diferentes referenciais de conhecimento. (SCHLINDWEIN, 2006, p. 54).

Nesse sentido, a arte pode constituir-se como um fio condutor nas práticas escolares. As diferentes experiências artísticas que as crianças trazem em contato com novas vivências, novos contatos, novos mundos oportunizados pelo convívio com a arte, podem criar condições reais de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Entretanto, não se trata de ensinar arte, mas de propiciar situação de aproximação, de vivências com as obras e fazeres artísticos:

Como já dissemos, o nosso estudo descobriu que o ato artístico é um ato criador e não pode ser recriado por meio de operações puramente conscientes; [...] Ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isto não significa em absoluto, que o educador não pode contribuir para a sua formação e manifestação. (VIGOTSKI, 1999, p. 325).

Vigotski (2009) concebe a arte como ação transformadora. Então, cabe ao professor fomentar a imaginação, enriquecendo o repertório artístico, cultural e tecnológico produzido pela humanidade, para as crianças. A arte é determinante não só para a imaginação, mas para o processo da atividade criadora, que retira da realidade o material necessário para o novo através da recombinação de funções, tais como a memória, a percepção e emoção, a sensibilidade e a criatividade (VIGOTSKI, 2009). Para o autor, “A arte é o social em nós” (VIGOTSKI, 1999, p. 315), o que nos remete à subjetividade, à criação.

O homem, ao tentar transmitir e objetivar sentimentos presentes na criação de obras ou objetos artísticos, traz consigo significados únicos para cada sujeito que degusta e que vivencia experiências artísticas e estéticas. Para Pino (2010, p. 751):

Portanto, não basta saber qual ou quais elementos estão influenciando o desenvolvimento da criança, é necessário saber ou interpretar aquilo que constitui sua “vivência”. Mas a “vivência” é mais do que a mera presença na consciência da realidade experimentada, ela envolve um “trabalho mental”, consciente ou inconsciente, por parte do indivíduo (no caso, da criança) de atribuição de significação ao(s) elemento(s) do meio que constitui(em) a experiência.

Ao longo de sua obra, Vigotski vale-se do termo vivência, com diferentes acepções de significado e, em vários trabalhos, tomando vivência por experiência. Entretanto, para os fins deste trabalho, utilizaremos a concepção de vivência apresentada por Toassa (2014, p. 17):

Etimologicamente, pode-se afirmar que perejivânie deriva dos verbos jit – viver e perejivát – viver ou vivenciar a existência. Esses são os sentidos cultos dos verbos, base para a utilização de Vigotski. Mas, na língua russa, perejivânie é termo usado coloquialmente para designar “sofrimento” 2. A tradução alemã de seu sentido culto é o bem conhecido termo Erlebnis.

Tanto em seus estudos sobre a *Psicologia da Arte* (1999) quanto no livro *Criação e Imaginação na Infância* (2009), Vigotski destaca a importância da arte no desenvolvimento infantil.

No último capítulo de *Psicologia da Arte*, o psicólogo russo afirma que brincadeira, imaginação e arte caminham juntas, ampliando as possibilidades de desenvolvimento da criança: “[...] tanto o campo da arte infantil quanto a reação da criança a esse campo diferem substancialmente da arte do adulto” (VIGOTSKI, 1999, p. 326). Essa discussão é relevante, uma vez que é preciso entender de que Arte se fala, já que o conceito pode abranger diferentes e diversas compreensões. Neste sentido, tem-se como pressuposto a busca da arte na construção da prática pedagógica do professor, e busca-se diante dessa atividade profissional a confirmação da responsabilidade que se precisa ter para com o outro.

Coli (1995, p. 109), mesmo sem tomar como base os pensamentos de Vigotski, também afirma que:

A arte tem assim uma função que poderíamos chamar de conhecimento, de “aprendizagem”. Seu domínio é o do não-racional, do indizível, da sensibilidade: domínio sem fronteiras nítidas, muito diferente do mundo da ciência, da lógica, da teoria. Domínio fecundo, pois nosso contacto [sic] com a arte nos transforma. Porque o objeto artístico traz em si, habilmente organizados, os meios de despertar em nós, em nossas emoções e razão, reações culturalmente ricas, que aguçam os instrumentos dos quais nos servimos para apreender o mundo que nos rodeia. Entre a complexidade do mundo e a complexidade da arte existe uma grande afinidade.

Para Barroco e Superti (2014), com base nos estudos em Vigotski, discutem as contribuições da arte para o desenvolvimento humano e consideram a arte como um produto cultural, ou ainda, um objeto da cultura, assim como a ciência, a linguagem e a filosofia. Diante disso, a arte não é fruto tão somente do homem individualmente, mas, sim, de sua história, da cultura na qual está inserido. A arte está presente em praticamente tudo o que vivenciamos e suas contribuições são de extrema importância no e para o desenvolvimento humano.

Dessa forma, configura-se como processo desta pesquisa, identificar em teses e dissertações produzidas em Programas de Pós-Graduação no Brasil se e como os professores/pesquisadores da infância abordam a arte em suas práticas pedagógicas.

O enfoque na arte busca compreender como conciliar na área da pedagogia, que atua diretamente com a educação da infância, a teoria e a prática da área das Artes, compreendida aqui como método de construção da vida, visão proposta por Vigotski (1999), o qual discute, em seus escritos, a ação transformadora que a arte tem para com a vida e, assim, para a transformação do próprio sujeito, que é social, cultural e histórico.

Diante da concepção de Pedagogia de que ela é a ciência que se ocupa da educação da criança, sendo uma ciência empírica peculiar e que se baseia e toma forma em ciências auxiliares, bem como a Psicologia, que é uma das mais importantes áreas de apoio e suporte para a educação, no processo de se entender o desenvolvimento do ser humano. Nesta pesquisa, pretendeu-se compreender como que essas áreas científicas podem se entrelaçar e se desenvolver conjuntamente no trabalho pedagógico com crianças, a fim de englobar entendimentos relativos à arte, como método de construção da vida, tendo como base os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Nesse contexto, esta pesquisa científica é de cunho teórico e bibliográfico, a qual investigou sobre a possibilidade de a arte ser considerada como método de construção da prática pedagógica de professores/pesquisadores da infância, que se direcionam às crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica, considerando, aqui, a organização da Educação Brasileira.

O problema desta pesquisa se originou da curiosidade e da pretensão de se pesquisar como o conceito de arte é abordado na produção acadêmica científica brasileira direcionada à área da Pedagogia e da infância, na hipótese de que possamos apreender indicativos de como essa compreensão sobre a arte pode influenciar a prática artística e pedagógica inseridas nas instituições educativas de Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Compreender a função social da Educação e considerar o papel do pedagogo mediador, que visa proporcionar e oportunizar experiências criadoras de aprendizagem, possibilitando aos educandos uma formação de humanização cultural e estética, resume-se – na minha concepção de mundo tanto no pessoal como no profissional – levar em evidência que a educação começa desde o nascimento e perfaz-se no conjunto das vivências e experiências pelas quais os sujeitos transformam sua individualidade através do que é compartilhado na interação social, sendo, assim, sujeitos sociais.

Nessa perspectiva, só conseguimos nos humanizar pela apropriação do conhecimento, que é histórico, social e cultural, em que a importância da educação escolar se faz pertinente, sobretudo, de uma educação escolar que seja de qualidade e acessível a todos. Segundo Kramer (2013, p. 30), “[...] com a ideia de que educação de qualidade implica considerar a especificidade de crianças, jovens ou adultos e a pluralidade cultural presente nas relações sociais cotidianas, e implica, simultaneamente, garantir o conhecimento universal”.

Analisar a importância das experiências artísticas como fio condutor da sensibilização dos sentidos humanos no processo de humanização e constituição do sujeito em sua individualidade não se dá apenas pela relevância histórica da arte, mas, sobretudo, pela qualidade no processo dessa humanização, a qual pode e deve ser utilizada e mediada através da prática pedagógica, que é educativa. A relação intrínseca existente na mediação realizada entre o que é o repertório histórico da humanidade e as suas próprias experiências de vida contribui para ampliar e qualificá-las.

Nesse sentido, a Teoria Histórico-Cultural enfatiza a importância das relações sociais e culturais nos processos de desenvolvimento humano, trazendo à baila um pouco da história da humanidade e seu patrimônio cultural como a própria ‘arte’:

Com a Teoria Histórico-Cultural, aprendemos a perceber que cada criança aprende a ser um ser humano. O que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover seu desenvolvimento. É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade. [...] Esse processo – denominado processo de humanização – é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 1978 apud MELLO, 2007, p. 88).

É possível pensar que o professor promove a ocorrência de transformações emocionais e, conseqüentemente, cognitivas na aprendizagem e no desenvolvimento dessas crianças, com as quais se relaciona e que, possivelmente, constrói vínculos. As relações na escola e o papel que o professor representa para a criança podem indicar possibilidades do olhar da criança diante do mundo. O professor como sujeito mais experiente e detentor de conhecimentos poderá proporcionar a ampliação do repertório científico tecnológico e cultural da criança. Assim, se tiver a intencionalidade e comprometimento, poderá ampliar seu próprio repertório, constituindo e elevando o patamar de sua própria formação artística, cultural e estética.

Alguns questionamentos foram necessários para se pensar porque a pesquisa se faz relevante, a saber: quais são as concepções de arte e sua possível relação com o processo de formação humana? O que dizem as Teses e Dissertações que englobam essa temática? Como

a arte é compreendida na prática pedagógica direcionada à infância? Ela se constitui como eixo norteador e metodológico das práticas pedagógicas nas pesquisas levantadas?

Nesse sentido, alguns conceitos deverão ser aprofundados ao longo da pesquisa, como o conceito de arte, de prática pedagógica e de infância, trazendo para essa discussão contribuições para o processo de formação e humanização, tanto do professor como da criança. Consideramos que é através das experiências educativas que se amplia o repertório de conhecimentos desses sujeitos, possibilitando a ressignificação do mundo em que vivem.

Assim, constitui-se problema deste estudo, identificar se e como a arte se expressa relacionada à educação escolar na infância em teses e dissertações publicadas e levantadas através do portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁶, entre os anos de 2005-2016. O que se pretende é compreender como a arte se expressa nas práticas pedagógicas de professores/pesquisadores da infância, desde a educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental, por meio do mapeamento de produções científicas no campo da Educação, da Arte e da Psicologia. Portanto, este trabalho se delinea na organização de capítulos que possam dar conta de expressar a demanda de responder ao objeto de estudo específico proposto.

Dessa maneira, nesta introdução, que se configura como primeiro capítulo, discorreu sobre a trajetória de vida pessoal e, principalmente, acadêmica, trazendo os aportes teóricos que embasam e justificam minhas indagações e anseios sobre a arte, a infância e a prática pedagógica. Descrevi, também, os objetivos propostos sistematicamente.

O Capítulo 2 descreve sobre a apreensão do percurso investigativo, seguido dos resultados do levantamento bibliográfico, que foi sistematizado, compondo, por fim, os documentos que perfazem o *corpus*⁷ da pesquisa. No Capítulo 3, é sistematizado como chego aos assuntos de que tratam as Teses e Dissertações selecionadas, procurando estabelecer uma organização para maior compreensão do leitor a respeito dos procedimentos tomados após a composição do primeiro “*corpus* de análises” e o porquê de um novo recorte em sua composição. O que corresponde no fim do capítulo, a um novo *corpus* de análise submetido à categorização⁸ estabelecida pela análise de conteúdo⁹ segundo Bardin (2011). No Capítulo 4,

⁶ O portal será especificado no Capítulo 2 desta dissertação, que discorre sobre como se deu o percurso investigativo.

⁷ Segundo Bardin (2011, p. 126), “O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras”.

⁸ Este termo, usado por Bardin (2011), será especificado no Capítulo 5, que trata das análises dos trabalhos.

⁹ Para Bardin (2011, p. 15), “O que é a análise de conteúdo atualmente? Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas [...] é [...]: a inferência”.

procuro dissertar brevemente sobre os conceitos e o percurso histórico da Arte desde sua origem como pensamento teórico e como esta se insere no sistema educacional do Brasil.

O Capítulo 5 corresponde às análises de conteúdo propriamente ditas, com base nas categorias elencadas, procurando compreender e capturar todos os registros que as pesquisas do novo “*corpus*” estabeleceram em relação aos conceitos de Arte, Infância e Prática Pedagógica, apresentando ao objetivo desta pesquisa e o que dizem as teses e dissertações sobre esses conceitos.

Para finalizar, no Capítulo 6 teço algumas considerações acerca do trabalho realizado, salientando a importância da continuidade de pesquisas sobre essa temática tão potente como a arte, por não conseguir dar conta de seu universo imenso, juntamente com a infância e a prática pedagógica e de todas as nuances encontradas em suas relações e desdobramentos de linguagens possíveis para o desenvolvimento humano.

1.3. OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Compreender se e como a arte, a infância e as práticas pedagógicas se expressam em teses e dissertações publicadas no portal da BDTD entre os anos de 2005 a 2016, de professores/pesquisadores da infância com formação inicial em Pedagogia.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Mapear as teses e dissertações publicadas entre os anos de 2005 e 2016, realizadas nos Programas de Pós-Graduação no Brasil, que discutem a Arte nas práticas pedagógicas de professores/pesquisadores da infância.
- Analisar nas teses e dissertações, as diferentes compreensões sobre as relações entre os conceitos de arte e infância, estabelecendo para o critério de análises as práticas pedagógicas de professores/pesquisadores pedagogos.
- Identificar se e como os aportes teóricos e metodológicos sobre a arte e a infância estão contemplados nos estudos analisados.

2. APREENDENDO O PERCURSO INVESTIGATIVO

Masschelein (2014, p. 43), ao parafrasear Walter Benjamin, afirma que “A realidade que se abre no ato de caminhar é uma evidência que submete e conduz o olhar”.

Assim, é basilar enfatizar, nesse processo de delimitação da pesquisa, a realização do levantamento bibliográfico. Em um trabalho acadêmico científico a realização do levantamento de produções é de extrema relevância para situar o pesquisador perante seu objeto de pesquisa. Sendo assim, faz-se necessário afirmar ainda que esse processo pode inclusive modificar, clarear e nortear o rumo de sua intenção, por isso, as conclusões encontradas durante o meu percurso nas disciplinas demonstram que o levantamento do estado de conhecimento ou a revisão de literatura sobre determinado assunto é pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, portanto, elemento fundante e determinante no seu prosseguimento.

Ao investigar e mapear as pesquisas já existentes, pôde-se compreender que os conhecimentos eleitos estão compostos ao longo do tempo, possibilitando compreender a consistência do campo que se pretende investigar. O levantamento pode nos trazer mais clareza sobre o processo de investigação, assim como compreender melhor como alguns questionamentos provocados por Gatti (2012, p. 14): “de onde partimos? Com quais referentes? Para quem queremos falar? Por quê? Que tipos de dados nos apoiam? Como se originaram? Como cuidamos de nossa linguagem e comunicação?”.

Diante disso, busquei compreender em como se concentram essas pesquisas capturadas no portal da BDTD em âmbito nacional. A partir das boas pistas indicadas por Bardin (2011), realizei a *leitura flutuante*¹⁰, buscando compreender quais foram os caminhos teóricos e metodológicos dos estudos e os conceitos trabalhados e as possíveis reflexões levantadas. Uma vez realizado este trabalho, a partir das palavras-chave e da leitura dos títulos e resumos, pude compor o *corpus* da pesquisa. Trata-se, portanto, de pesquisa teórica, de caráter bibliográfico, porém não se comparando a uma revisão de literatura ou “[...] revisão bibliográfica uma vez que vai além da simples observação dos dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente” (LIMA, MIOTO, 2007, p. 44). De acordo com Lima e Miotto (2007, p. 38), “A pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de buscas por

¹⁰ Este termo, usado por Bardin (2011), será especificado no subcapítulo 2.1, que trata do levantamento e do mapeamento das pesquisas.

soluções, atento ao objeto de estudo, e que por isso, não pode ser aleatório”. Ela traz a importância de delimitação dos critérios e dos procedimentos metodológicos utilizados pelo pesquisador, o que caracteriza o estudo como sendo bibliográfico. Como procedimento bastante utilizado atualmente nas pesquisas “de caráter exploratório-descritivo, reafirma-se a importância de definir e de expor com clareza o método e os procedimentos metodológicos (tipo de pesquisa, universo delimitado, instrumentos de coleta de dados) que envolverão a sua execução [...]” (LIMA, MIOTO, 2007, p. 39).

Dessa forma, infere-se que será mapeado as pesquisas para utilizar de seus referenciais bibliográficos, mas também para analisar e entender como foram construídas, suas reflexões e contribuições para a área pesquisada e como elas podem ajudar a responder minhas indagações. Como primeiro passo do percurso, o levantamento da produção no meu caso, compreende ainda os requisitos que responde à minha pesquisa científica. Conforme Chizzotti (2008, p. 11):

A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade, o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e à experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à sua vida. [...] Transformar o mundo, criar objetos e concepções, encontrar explicações e avançar previsões, trabalhar a natureza e elaborar as suas ações e idéias [*sic*], são fins subjacentes a todo esforço de pesquisa.

Nesse sentido, a pesquisa busca descrever a realidade circundante e tenta explicar o problema que envolve o objeto de pesquisa estudado:

Entende-se pesquisa como um processo no qual o pesquisador tem “uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente”, pois realiza uma atividade de aproximação sucessivas da realidade, sendo que esta apresenta “uma carga histórica” e reflete posições frente à realidade. (MINAYO, 1994, p. 23 apud LIMA, MIOTO, 2007, p. 38).

Neste levantamento de produções, pretendeu-se perceber, por meio dos dados obtidos, o grau de interesse levantado sobre o tema, a sua relevância para a área, as escolhas por determinados conceitos em detrimento de outros e as possíveis lacunas deixadas por questões necessárias de serem discutidas para a ampliação do conhecimento, que, nesse caso, perfaz-se na produção de conhecimentos acerca da Arte, da Educação e da Infância. A partir dessas considerações e de compreender a importância desse processo para prosseguir com a

pesquisa, os estudos implicados e as hipóteses implícitas *a priori*¹¹ com o refinamento do objeto de pesquisa, fui compondo este texto, tentando organizar o meu pensamento e sistematizar o material. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica foi a mais adequada para dar suporte a esta pesquisa, no que tange a sua indicação para se relacionar diretamente ao fato da aproximação com o objeto da pesquisa dado a partir de fontes bibliográficas. A pesquisa bibliográfica, por conseguinte, dá-se como procedimento metodológico, baseado em um método científico do qual parte o pesquisador, no sentido de construir os procedimentos que dão base para classificação do material e do conteúdo a ser pesquisado, a exposição do percurso, suas formas de apresentação e de análises dos dados obtidos (LIMA, MIOTO, 2007).

No que tange à temática, busquei, por meio do mapeamento dos dados, desvelar os processos educativos envolvendo professores e crianças, localizando a existência de estudos que se aproximam ao objeto de investigação, que é *a arte na prática pedagógica de professores/pesquisadores da infância*, para, posteriormente, analisar e sintetizar o que dizem essas pesquisas. Para tanto, destaca-se a importância da pesquisa bibliográfica para o conhecimento científico, uma vez que ela é “[...] capaz de gerar, principalmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas” (LIMA, MIOTO, 2007, p. 44).

2.1 MAPEANDO AS TESES E DISSERTAÇÕES

Fez-se necessária a definição de elementos prévios e *a priori*, de acordo com o objetivo geral da pesquisa. Assim, foram selecionadas as palavras-chave para as buscas e optou-se por realizar o levantamento na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹², por considerá-la uma das bases de dados que abrange maior

¹¹ De acordo com o dicionário *Mini Aurélio* (apud FERREIRA, 2010, p. 57): “Diz-se de conhecimento ou de ideia anterior à experiência, ou independente dela”.

¹² A BDTD foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e teve seu lançamento oficial no final do ano de 2002. Para definição do projeto da BDTD, foi criado um Comitê Técnico-Consultivo (CTC), instalado em abril de 2002, constituído por representantes do IBICT, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Ministério da Educação (MEC) – representado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Secretaria de Educação Superior (SESu), Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) – e das seguintes universidades que participaram do grupo de trabalho e do projeto-piloto: Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Dentre as atribuições do grupo, o CTC apoiou o desenvolvimento e aprovou o padrão brasileiro de Metadados para Teses e Dissertações (MTD-

visibilidade das produções de Teses e Dissertações Nacionais. A base de dados ainda compreende, como elementos base deste levantamento, o recorte temporal dos últimos 12 anos, apresentando trabalhos defendidos entre os anos de 2005 a 2016, com o idioma nacional ‘Língua Portuguesa’. Os descritores que determinaram a busca surgem das palavras-chave que compreendem o tema desta pesquisa, intitulado como *Arte, Infância e Práticas Pedagógicas: o que dizem as teses e as dissertações?*, a saber: *Arte, Prática pedagógica, Professores e Infância*. Para que a busca se tornasse mais explícita, buscaram-se descritores que pudessem abranger ao máximo as palavras-chave do trabalho e que pudessem, ao serem combinadas, refinar a busca com maior qualidade em relação ao objeto da pesquisa proposto.

Diante disso, os descritores iniciais que guiaram a primeira busca foram sete e estão relacionados no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Descritores utilizados na primeira busca do levantamento bibliográfico

Descritores	
1-	Arte
2-	“Ensino da arte”
3-	Infância
4-	“Educação infantil”
5-	“Anos iniciais”
6-	Pedagogia
7-	“Prática pedagógica”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No entanto, para começar a fazer o levantamento de Teses e Dissertações que, possivelmente, indicassem trabalhos relacionados com a temática da pesquisa, foi necessário definir qual seria o tema norteador e, de forma mais específica, delimitar a problemática e o objetivo geral da pesquisa. Dessa forma, estabeleceu-se o descritor “Arte” como o tema central e o descritor “Ensino de arte” como temática central. Esse recorte e as palavras-chave, conforme já citado, foram escolhidas *à priori* dadas a relação com o objeto de pesquisa referido.

A “Arte” é definida e enfatizada como tema central e transita por todos os descritores e se desdobra, inclusive, no de “Ensino de arte”, configurando um descritor de fundamental importância. Sendo assim, além do Tema e da Temática Central serem enfatizados no levantamento como eixos norteadores das buscas, foi preciso considerar como eles se

BR). A BDTD integra e dissemina em um só portal de busca os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. O acesso a essa produção científica é livre de quaisquer custos. Dessa maneira, contribui para o aumento de conteúdos de teses e dissertações brasileiras na internet, o que significa maior visibilidade da produção científica nacional e da difusão de informações de interesse científico e tecnológico para a sociedade em geral. Além disso, também proporciona maior evidência e governança do investimento realizado em programas de pós-graduação. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>.

encontram nas diferentes Áreas do Conhecimento Científico¹³: Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes. Dentre essas áreas, a pesquisa tomou como tripé uma base teórica, que incluem as subáreas¹⁴ “Educação”, “Psicologia” e a própria “Arte”, respectivamente. Definido esse caminho, buscou-se no tema central “Arte” e também na temática central “Ensino de Arte” um panorama anual e total dentro do recorte temporal definido, verificando como que esses descritores, ao serem isolados, são contemplados nas pesquisas nacionais e em todas as subáreas do Conhecimento elegidas pela pesquisa.

Diante no exposto, no Quadro 2, a seguir, foram sistematizados os dados com o descrito “Arte” por subáreas e por ano.

Quadro 2 - Panorama geral com o descritor “Arte” por subáreas e por ano

Número de pesquisas totais obtidas na busca com o descritor “Arte” em cada subárea de Conhecimento e em cada Ano do recorte temporal					
Subáreas Ano	Educação	Psicologia	Arte	Total das Subáreas	Total Geral por Ano
2005	70	04	12	86	656
2006	107	01	10	118	852
2007	108	06	23	137	956
2008	154	17	29	200	1.141
2009	151	19	37	207	1.237
2010	127	25	56	208	1.342
2011	126	30	96	252	1.495
2012	148	40	140	328	1.726
2013	211	41	139	391	1.834
2014	188	40	133	361	1.796
2015	254	55	94	403	1.896
2016	199	39	124	362	1.727
Total Geral	1.843	317	893	3053	16.658

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 1 nov. 2017.

Nesse panorama, percebemos que a Arte está contemplada em muitos trabalhos dentro do recorte temporal. A subárea da Educação destaca-se, consideravelmente, mais que a Arte. A partir de 2012, considera-se um aumento gradativo de trabalhos anuais, principalmente, a partir do ano 2012 em ambas as subáreas, como também no quantitativo geral.

Destacamos que todo levantamento e mapeamento de pesquisas num estudo teórico bibliográfico são norteados através da composição e da escolha de algumas palavras-chave ou temas, o que define, especificamente, algumas considerações como: na subárea Arte, supomos

¹³ De acordo com as áreas de conhecimento encontradas na Plataforma de Dados da BDTD. Para maiores informações, ver tabela de base definidas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq): Disponível em:

<<http://www.cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2017.

¹⁴ Ver tabela de bases definidas pelo CNPq, indicada na nota anterior, considerando o que engloba em todas as subáreas de conhecimento citadas, que são “Educação”, “Psicologia” e “Arte”.

que a palavra-chave “Arte” não seja especificamente mais usada como na subárea da Educação.

No entanto, existe grande diferença entre os resultados obtidos no total de trabalhos gerais daqueles das subáreas elegidos, pois se constatou, através da busca, que a Arte é, bastante contemplada também em trabalhos de outras áreas e subáreas do conhecimento, como, por exemplo, a subárea da Linguística e das Letras, a qual, apesar de estarem na área da Linguística, Letras e Artes, diferenciam-se das subáreas especificamente pesquisadas. Também podemos citar outras áreas, como das Engenharias e das Ciências Sociais Aplicadas, que se distanciam bastante do objeto de pesquisa proposto, considerando todas as áreas disponíveis encontradas na Plataforma de Dados da BDTD, pela tabela de base definidas pelo CNPq. Sendo assim, observamos que há necessidade de incentivo e fomento nas áreas de conhecimento destacadas na pesquisa, considerando que há uma produção considerável em áreas não relacionadas diretamente com a educação básica desde a mais tenra infância, considerando a importância dessas subáreas na propagação do conhecimento proposto, e que, nesse caso, coloca-se como a Arte na Educação, a Arte na Psicologia e a Arte em sua própria subárea.

A seguir, desenvolvemos o mesmo procedimento com o descritor “Ensino de arte”, que estão sistematizados no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 - Panorama geral do descritor “Ensino de arte” por subáreas e por ano

Número de pesquisas totais obtidas na busca com o descritor “Ensino de arte” em cada subárea de Conhecimento e em cada Ano do recorte temporal					
Ano \ Subáreas	Educação	Psicologia	Arte	Total das Subáreas	Total Geral por Ano
2005	06	00	00	06	15
2006	08	00	00	08	15
2007	10	00	02	12	19
2008	08	01	00	09	22
2009	09	00	01	10	32
2010	09	00	04	13	22
2011	09	00	03	12	27
2012	09	00	09	18	41
2013	11	00	10	21	37
2014	11	00	07	18	33
2015	07	00	04	11	25
2016	02	00	12	14	31
Total/ Geral	99	01	52	152	319

Fonte: Elaborado pela pesquisadora entre 31out. 2017 e 2 nov. 2017.

Diante desse Quadro, os resultados obtidos com esse descritor, “Ensino de Arte”, não são muito relevantes em comparação com o descritor “Arte”, onde podemos observar que as pesquisas não aumentaram gradativamente em nenhum ano do recorte temporal. Dado

preocupante, pois o quadro demonstra que as pesquisas sobre o “Ensino de arte” não cresceram nos últimos 12 anos.

Apesar de existir um pouco mais que o dobro de diferença entre os resultados totais das subáreas e o geral por ano, ela é, baixa em relação ao descritor “Arte”. Dessa maneira, organizamos no Quadro 4 um comparativo entre os dados obtidos nas duas buscas com os descritores centrais, juntando os dados dos resultados totais e gerais por ano. Para a demonstração visual, posteriormente, elaboramos alguns gráficos que mostram a grande diferença na quantidade de trabalhos existentes em cada descritor. Os dados comparados demonstram como os trabalhos diminuem consideravelmente com o descritor “Ensino de arte”.

Quadro 4 - Comparação entre os resultados totais das pesquisas com os descritores ‘Arte’ e “Ensino de arte” por ano

Anos	Arte	“Ensino de arte”
2005	656	15
2006	852	15
2007	956	19
2008	1.141	22
2009	1.237	32
2010	1.342	22
2011	1.495	27
2012	1.726	41
2013	1.834	37
2014	1.796	33
2015	1.896	25
2016	1.727	31
Total	16.658	319

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2 nov. 2017.

Quando comparados, os resultados totais demonstram o crescimento gradativo por ano, sendo mais elevados no descritor Arte. Podemos também constatar que em ambos os descritores as pesquisas aumentaram até 2012 e 2013 e que nos anos posteriores permaneceram estagnadas.

Nos gráficos 1 e 2, observamos grande diferença no total de trabalhos localizados entre os descritores citados. Assim, a partir dessa diferença, houve a necessidade de organizar esses dados em gráficos distintos, para melhor demonstração visual.

Gráfico 1 - Número de trabalhos total encontrado com o descritor “Arte”, organizado por ano de publicação

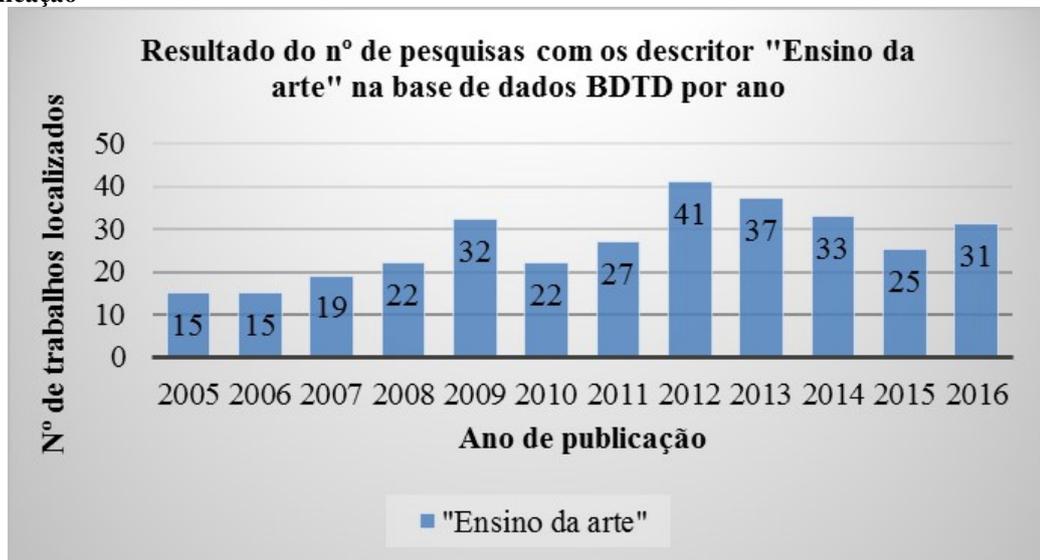


Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2 nov. 2017.

No Gráfico 1, acima, podemos inferir que houve um crescimento gradativo das pesquisas de 2005 até 2012, após, foi-se mantendo a média na quantidade de trabalhos existentes até 2016.

No Gráfico 2, mostramos os dados que se destacam com o descritor “Ensino de arte”.

Gráfico 2 - Número de trabalhos total encontrado com o descritor “Ensino de arte”, organizado por ano de publicação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2 nov. 2017.

No Gráfico 2, podemos inferir, a partir dos dados que são relativamente menores ao gráfico anterior, que as pesquisas pouco cresceram entre 2005 a 2016. Mesmo que no ano de 2012 haja uma crescente, a diferença de trabalhos é muito pequena se comparado ao ano

anterior (14), praticamente o mesmo número de trabalhos do início do recorte temporal, no ano de 2005, até o seu fim, em 2016 (16).

A partir disso, fez-se importante comparar o índice de trabalhos nas diferentes subáreas de conhecimento, com o foco aqui entre Educação, Psicologia e Arte. Assim, percebemos como é imprescindível o trabalho conjunto das subáreas nessa difusão, pela importância da ‘Arte’ para a formação humana em todas as esferas da vida, seja na ciência, na ética e na estética.

Em vista disso, conferimos, conforme Quadro 5 e nos gráficos demonstrativos, a predominância dos trabalhos na subárea da ‘Educação’, fator relevante e positivo no panorama. No entanto, concluímos não ser considerável o quantitativo de trabalhos em relação ao recorte temporal de 12 anos (mais que uma década), dado o interesse em relação ao tema voltado para uma educação de qualidade, que acreditamos ser possível, desde que voltada para base fundante dos processos criativos da arte, demonstrando a existência de uma possível fragilidade voltada às pesquisas que envolvem essa área.

Nesse sentido, o Quadro 5 que demonstra a comparação entre os resultados das pesquisas obtidas por subáreas de conhecimento em cada descritor e, na sequência, seus respectivos gráficos também separados por descritor, para melhor visualização dessas considerações.

Quadro 5 - Comparação entre os resultados das pesquisas nas subáreas de conhecimento com os descritores ‘Arte’ e “Ensino de arte” por ano

Número TOTAL de pesquisas obtidas com o descritor ‘Arte’ e “Ensino de arte” por ano e por Subárea de conhecimento							
ANOS	DESCRITORES	Arte			Ensino de arte		
	SUBÁREAS	Educ.	Psicol.	Artes	Educ.	Psicol.	Artes
	2005	70	04	12	06	00	00
	2006	107	01	10	08	00	00
	2007	108	06	23	10	00	02
	2008	154	17	29	08	01	00
	2009	151	19	37	09	00	01
	2010	127	25	56	09	00	04
	2011	126	30	96	09	00	03
	2012	148	40	140	09	00	09
	2013	211	41	139	11	00	10
	2014	188	40	133	11	00	07
	2015	254	55	94	07	00	04
	2016	199	39	124	02	00	12
	Total por área	1.843	317	893	99	01	52
	Total por Descritor	3053			152		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2 nov. 2017.

Os dados apresentados no Quadro 5, demonstram a predominância dos trabalhos na subárea da ‘Educação’ (60,3%), além da considerável diferença de trabalhos entre descritor

“Ensino de arte” com os resultados da subárea ‘Artes’. Demonstrando a fragilidade na própria subárea, pois é possível constatar que as pesquisas que se utilizam da palavra-chave ‘Arte’, predominam, especificamente neste caso, na subárea da ‘Educação’, conforme já citado anteriormente.

Na subárea ‘Psicologia’, os resultados obtidos correspondem 10% (10,4%) em comparação ao total de pesquisas obtidas com o descritor ‘Arte’, e praticamente zero (0%) com o descritor “Ensino de arte”, sinalizando a necessidade de aumento e intervenção nas práticas de interdisciplinaridade entre as subáreas da Psicologia, da Educação e da Arte.

Assim, esse panorama nos traz indícios relevantes para a pesquisa proposta, pois percebemos que na educação as pesquisas com Arte se fazem presente, porém, ainda é preciso muito trabalho para que elas se tornem mais abrangentes e consolidadas nas subáreas pretendidas.

No Gráfico 3, vemos mais claramente o número de trabalhos totais encontrados com o descritor Arte, sendo organizados por ano de publicação e por subárea de conhecimento.

Gráfico 3 - Número total de trabalhos encontrados com o descritor “Arte”, organizados por ano de publicação e por subárea de conhecimento



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2 nov. 2017.

Nesse gráfico, a subárea da Educação se destaca, havendo um aumento a partir de 2013. Na subárea Artes, o aumento enfatiza-se no ano de 2011 a 2012, conforme já citado. Em Psicologia, apesar de haver pesquisas que englobam a subárea nesse descritor, pode-se considerar uma quantidade relativamente baixa em relação ao potencial que se poderia desenvolver na fusão dessas duas subáreas (Psicologia e Arte).

A seguir, vemos como os dados se apresentam graficamente (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Número total de trabalhos encontrados com o descritor “Ensino de arte”, organizados por ano de publicação e por subárea de conhecimento



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2 nov. 2017.

Em relação com o descritor “Ensino de arte”, notamos que foram realizados na subárea da Educação uma média, oito trabalhos por ano, evidenciados nos anos 2005 e 2015 e 2016. Já na subárea Arte, o número de trabalhos começa a aumentar somente a partir de 2012, porém, podemos perceber que o índice de trabalhos é relativamente baixo dentro do recorte temporal. Na subárea Psicologia, a presença de trabalhos é pouco, pois há a produção de apenas um trabalho.

É pertinente considerar que no levantamento dos dados gerais, realizados em todas as buscas, alguns trabalhos não estão relacionados a nenhuma área ou subárea de conhecimento, o que denota a considerável margem de erro no levantamento geral e, posteriormente, nos resultados finais, pois sabemos que a plataforma de dados da BDTD¹⁵ funciona seguindo “os preceitos da Iniciativa de Arquivos Abertos (OAI), adotando o modelo baseado em padrões de interoperabilidade”, o que contribui para afirmar que a Plataforma é uma base de dados em constante movimento, passando por muitas atualizações e melhorias em seu sistema, além dos dados que são também constantemente depositados e publicados. Nesse sentido, o que podemos pesquisar hoje, amanhã poderá ser outro resultado.

¹⁵ A BDTD é uma rede de sistemas de informação que gerenciam teses e dissertações, com texto completo, com a existência de dois atores principais: Provedor de dados (*data providers*), que administra o depósito e a publicação, expondo os metadados para a coleta automática (*harvesting*); provedor de serviços (*service providers*), que fornece serviços de informação com base nos metadados coletados junto aos provedores de dados. Assim, as instituições de ensino e pesquisa atuam como provedores de dados e o IBICT opera como agregador, coletando os metadados das teses e dissertações dos provedores (instituições), fornecendo serviços de informação sobre esses metadados e os expondo para coleta para outros provedores de serviços. Para mais informações, acesse: <<http://bdtd.ibict.br/>>.

A relevância dessas informações é que, ao se realizar um levantamento de produções, deve-se ter a consciência de que nunca iremos obter resultados totalmente assegurados sobre o assunto pesquisado, pois cada busca é determinada pelos descritores escolhidos, de acordo com a subjetividade do pesquisador, que procura através de seu objeto de pesquisa, maior relevância e aproximação, e que possam ajudá-lo no alcance de seus objetivos. Nesse processo, constatou-se que é preciso estabelecer limites nas buscas, considerando que, além da instabilidade da plataforma de dados escolhida, os caminhos, os procedimentos e os descritores utilizados na investigação não darão conta de alcançar a totalidade da totalidade.

Assim, percebemos que as pesquisas relacionadas à “Arte”, sobretudo, aquelas relacionadas ao “Ensino de arte”, precisam de mais fomento em âmbito nacional, por isso, esta pesquisa se faz relevante.

Para tanto, este levantamento geral nos dá um panorama de como esses temas vêm sendo pesquisados em cada subárea do conhecimento elegida e no recorte temporal estabelecido.

Após este panorama, foi perceptível a necessidade de se trabalhar com combinações entre os descritores dos temas centrais (Quadro 1) para uma primeira busca e refinamento no levantamento de dados, ajudando na localização dos trabalhos.

A partir desse primeiro momento, a pesquisa passou a ser organizada com as seguintes combinações, partindo dos descritores centrais, conforme sistematização no Quadro 6.

Quadro 6 - Primeiras combinações entre descritores

Descritores	Combinações (AND)
Arte	Artes; “Ensino de arte”; Infância; “Educação Infantil”; “Anos iniciais”; Pedagogia e Prática pedagógica.
“Ensino de arte”	“Ensino de artes”; Infância; “Educação Infantil”; “Anos iniciais”; Pedagogia e Prática pedagógica.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2 nov. 2017.

A partir dessa sistematização, obteve-se o número de trabalhos representados nos Quadros 7 e 8, apresentados a seguir.

Quadro 7 - Primeira busca com combinações entre descritores, com base no descritor central “Arte”

Combinação com dois Descritores	Total de Trabalhos			
	EDUC.	PSIC.	ARTES	TOTAL
1- Arte AND Artes	165	20	889	4.048
2- Arte AND “Ensino de arte”	99	01	52	319
3- Arte AND Infância	1.233	150	64	6.547
4- Arte AND “Educação infantil”	133	01	06	257
5- Arte AND “Anos iniciais”	64	01	01	123
6- Arte AND Pedagogia	594	15	100	1.608
7- Arte AND “Prática pedagógica”	174	04	19	366

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2 nov. 2017.

Quadro 8 - Primeira busca com combinações entre descritores, com base nos descritor central “Ensino de arte”

Combinação com dois Descritores	Total de Trabalhos			
	EDUC.	PSIC.	ARTES	TOTAL
1- “Ensino de arte” AND “Ensino de artes”	21	-	14	60
2- “Ensino de arte” AND Infância	09	-	02	21
3- “Ensino de arte” AND “Educação infantil”	08	-	01	20
4- “Ensino de arte” AND “Anos iniciais”	04	-	01	09
5- “Ensino de arte” AND Pedagogia	35	-	22	129
6- “Ensino de arte” AND “Prática pedagógica”	12	-	09	38

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2 nov. 2017.

Essa etapa do levantamento nos forneceu com o descritor central “Arte” dados ainda mais amplos. Mesmo que no quadro do descritor central “Ensino de arte” houvesse possibilidade de seleção de trabalhos, optamos por fazer novas combinações entre três ou mais descritores possíveis de realização de um refinamento mais qualitativo para a seleção.

A partir da próxima etapa do levantamento, optou-se por não mais investigar os trabalhos encontrados por subáreas, pois esta informação já se demonstra bastante evidente com as conclusões expostas nos panoramas gerais com o tema central “Arte” e da temática central “Ensino de arte”, sistematizadas nos Quadros 2, 3, 4 e 5 e nos Gráficos 1, 2, 3 e 4. Apesar de evidenciar a predominância das pesquisas existentes na subárea da “Educação” o panorama demonstra-nos que as pesquisas que englobam a “Arte” e o “Ensino de arte” nos últimos 12 anos em nosso país não obtiveram muito destaque e incentivo, principalmente, aquelas que são voltadas a educação, a propagação e a acessibilidade da Arte.

Seguindo nas buscas para o refinamento, utilizou-se algumas combinações dos quadros anteriores, acrescentando outros descritores, ampliando as possibilidades e os resultados de trabalhos encontrados, conforme apresentado no Quadro 9.

Quadro 9 - Descritores definidos a partir da segunda fase da busca

Descritores	
1	Arte
2	“Ensino de arte”
3	Infância
4	“Educação infantil”
5	“Anos iniciais”
6	Pedagogia
7	“Prática pedagógica”
8	“Prática docente”
9	“Prática de ensino”
10	Professores
11	“Ensino fundamental”
12	Criança
13	Escola
14	Creche
15	“Pré-escola”
16	“Arte e educação”
17	Educação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A partir desses descritores e da combinação, onde incluímos os operadores booleanos ‘AND’ e ‘OR’ para palavras equivalentes ou sinônimas, seguimos na busca para abranger possibilidades na seleção dos trabalhos. O levantamento dos dados continuou a ser organizado, tendo como critério-chave a presença de, pelo menos, um dos descritores centrais “Arte” e “Ensino de Arte”, já que determinaram o nosso objeto de pesquisa. Dessa maneira, obteve-se o número de trabalhos no Quadro 10, a seguir.

Quadro 10 - Segunda busca com as combinações entre os descritores relacionados acima

(Continua)

Busca	Descritores Combinados	Trabalhos Encontrados	Trabalhos Selecionados
1	Arte AND Artes AND “Ensino de arte” AND “Ensino de artes”	60	06
2	Arte AND Infância OR Criança AND “Educação infantil”	22	02
3	Arte AND Infância OR Criança AND Creche AND “Pré-escola”	14	00
4	Arte AND Infância OR Criança AND “Anos iniciais” AND “Ensino fundamental” OR Escola	78	05
5	Arte AND "Prática pedagógica" AND Professores AND Infância	161	07
6	Arte AND Infância OR Criança AND "Prática pedagógica" AND "Prática docente"	29	00
7	Arte AND Infância OR Criança AND "Prática pedagógica" AND "Prática de ensino"	26	01
8	Arte AND “Prática Pedagógica” AND “Educação infantil”	59	14
9	Arte AND “Prática Pedagógica” AND “Anos iniciais”	33	02
10	Arte AND Educação AND “Anos iniciais”	114	17
11	Arte AND Educação AND “Anos iniciais” AND “Ensino fundamental”	83	11

(Continuação)

12	Arte AND Educação OR “Arte e educação” AND “Educação infantil”	33	23
13	Arte AND Educação OR “Arte e educação” AND “Prática pedagógica”	21	07
14-	Arte AND Educação OR “Arte e educação” AND “Prática pedagógica” AND Professores	13	04
15-	Arte AND Educação OR “Arte e educação” AND Pedagogia	90	25
16-	Arte AND Educação OR “Arte e educação” AND “Ensino de arte”	77	13
17-	Arte AND “Ensino de arte” AND “Infância”	21	09
18-	Arte AND “Ensino de arte” AND “Educação infantil”	20	14
19-	Artes AND “Ensino de arte” AND “Anos iniciais”	09	05
20-	Arte AND “Ensino de arte” AND “Pré-escola”	03	03
21-	Arte AND “Ensino de arte” AND Infância OR Criança AND Pedagogia	23	09
22-	Arte AND “Ensino de arte” AND “Prática pedagógica” AND Pedagogia	38	08
TOTAL		1.027	185

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 3 nov. 2017.

Após a localização dessas pesquisas, totalizando 1.027 trabalhos, foram selecionados 185, listados e identificados pelo número da busca e referida da combinação entre os descritores.

Para uma primeira triagem, realizamos a leitura dos títulos, palavras-chave e, quando necessário, do resumo dos trabalhos, especialmente, em publicações em que os títulos não sugeriam uma aproximação maior com a discussão pretendida, ou seja, a leitura dos resumos onde os títulos não explicitavam como fator central as palavras “Arte” ou “Infância”.

Em um segundo momento, foi realizada uma listagem com todos os trabalhos selecionados para verificar algum repetido. Nela, foram incluídos todos os dados dos trabalhos, para, posteriormente, analisá-los, demonstrando, ou não, relevância com esta pesquisa.

No Quadro 11, segue a lista de trabalhos selecionados na segunda busca, identificando os trabalhos repetidos e aqueles resultantes.

Quadro 11 - Verificação da segunda busca com a relação dos trabalhos que foram selecionados, relacionados no Quadro 10

Busca	Trabalhos Selecionados	Trabalhos Repetidos	Trabalhos Resultantes
1	06	-	06
2	02	-	02
3	00	-	00
4	05	01	04
5	07	-	07
6	00	-	00
7	01	-	01
8	14	06	08
9	02	01	01
10	17	07	10
11	11	11	-
12	23	03	20
13	07	04	03
14	04	04	-
15	25	13	12
16	13	09	04
17	09	06	03
18	14	12	02
19	05	05	00
20	03	03	00
21-	09	06	03
22-	08	05	03
TOTAL	185	96	89

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 3 nov.2017.

Como o número obtido de trabalhos resultantes foi grande, elaborou-se outra estratégia de refinamento para a verificação dos trabalhos. Desse modo, os 89 trabalhos resultantes foram organizados numa lista geral, fez-se a leitura de todos, um por um, seguindo a ordem por título, palavras-chave ou palavras-assunto¹⁶, resumos e alguns trechos dos textos completos, para se conseguir classificar, de maneira objetiva, se algum trabalho viesse abranger o objetivo geral desta pesquisa, considerando, além da arte, a prática pedagógica de professores da infância, com formação inicial em pedagogia. De acordo com Bardin (2011, p. 125, grifo do autor):

A pré-análise é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de instituições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Recorrendo ou não ao computador, [...] deve, no entanto, ser preciso. Geralmente esta primeira fase possui três missões: *a escolha dos documentos* a serem submetidos à análise, a *formulação das hipóteses* e dos *objetivos* e a

¹⁶ Foi elaborado este termo por considerar que as palavras-chave ou palavras-assunto são termos que categorizam ou classificam os trabalhos em suas determinadas áreas de concentração, sendo, nesse caso, equivalentes e, algumas vezes, sinônimas em sua localização, correlacionadas, portanto, aos descritores.

elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. (BARDIN, 2011, p. 125, grifo do autor).

A estratégia foi sendo elaborada juntamente com a leitura dos trabalhos em vista disso, considerando os procedimentos metodológicos da análise de conteúdo, compreendendo como etapa fundamental de organização a pré-análise, podemos inferir que o tratamento dado aos trabalhos é etapa determinante para uma boa seleção dos documentos, sejam eles determinados *a priori* ou não e correspondendo, como já explicitado, ao objetivo de se proceder em busca da constituição de um *corpus* de documentos que serão submetidos à análise (BARDIN, 2011).

As regras pelas quais os documentos desta pesquisa respondem constituem a regra da exaustividade e da pertinência, indicadas pela análise de conteúdo, por serem documentos extraídos de uma Plataforma de Dados Nacional, de considerável confiabilidade, por proporcionar maior visibilidade e governança do que é realizado em programas de pós-graduação no Brasil e por se adequarem como fonte de informação, com o intuito de um objetivo que corresponda a suas análises (BARDIN, 2011).

Não seguindo, necessariamente, uma ordem cronológica nos procedimentos, a leitura dos trabalhos novamente, caracteriza-se, segundo Bardin (2011), como uma *leitura flutuante*, já que essa fase se deu através do maior contato com o conteúdo dos trabalhos, construindo, assim, uma sistematização das etapas seguintes de aplicação de técnicas, procedimentos e projeções de análise.

Dada a necessidade de uma nova estratégia, nesta etapa de pré-análise, os procedimentos foram se compondo até a obtenção do material. Na etapa seguinte, os próprios trabalhos foram sendo explorados e compondo procedimentos sistematizados através de suas leituras, em que se constatou a necessidade de se estabelecer uma forma de tratamento posterior e que desse, inicialmente, dados descritivos de apresentação desses trabalhos, incidindo na necessidade da codificação.

Conforme Bardin (2011, p. 133):

Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices [...].

Os dados descritos a seguir correspondem a esses procedimentos e foram sistematizados de forma a estabelecer a codificação dos trabalhos pelo recorte, na escolha da

*unidade de registro*¹⁷, no âmbito semântico, e por tema. Dessa forma, “fazer uma análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2011, p. 135). Nesse sentido, descrevemos quais foram os resultados obtidos por esse critério estabelecido através do recorte temático. Dos 89 trabalhos resultantes, 38 deles não foram selecionados, por motivo de não corresponder diretamente aos trabalhos realizados por professores pedagogos, que pesquisem professores pedagogos ou, ainda, que abordem a formação de professores que não tenham a formação em pedagogia.

Dos 51 trabalhos que sobraram, 26 destes foram classificados como temática – formação de professores de educação infantil e anos iniciais – através das palavras-assunto e de seus objetivos. Diante disso, considerou-se a necessidade de excluir esses trabalhos por não compreenderem em seus objetivos, aproximação com o objetivo da pesquisa proposto.

Assim, 25 trabalhos foram selecionados por abordarem como tema e objeto de pesquisa a prática pedagógica de professores da educação infantil e dos anos iniciais, ou a prática pedagógica de pesquisadores que colocam suas pesquisas em função dessas etapas da educação, e que compreendem a arte como eixo norteador das respectivas pesquisas.

Esses trabalhos foram organizados e identificados de acordo com o objetivo proposto pela pesquisa em questão, onde se codificou como tema: prática nos anos iniciais, ou prática na educação infantil. Assim, 20 trabalhos que abordam a prática na educação infantil e apenas cinco tratam da prática nos anos iniciais do ensino fundamental.

Esses dados confirmaram o que previamente havíamos imaginado: por considerar que nos anos iniciais já se encontra a presença do professor especializado na área das Artes, ora denominado especialista de arte, ora de professor de arte, ora de arte-educador, este é o responsável por ministrar a disciplina ou aulas de arte na etapa dos anos iniciais do ensino fundamental nas instituições escolares (descritos em muitos trabalhos inclusive encontrados neste levantamento). Porém, esse fator não deve justificar a ausência da arte na formação e na prática dos professores de anos iniciais. Além disso, pode-se considerar que, nessa etapa dos anos iniciais, alguns trabalhos apresentaram a inter-relação ou interdisciplinaridade de outro conteúdo relacionado à arte. Ou seja, a arte é utilizada como ponte para o ensino e aprendizagem de outros conteúdos, como, por exemplo, a matemática e conteúdos que abordam história étnico-racial etc. Esses trabalhos foram desconsiderados, pois com a

¹⁷ De acordo com Bardin (2011, p. 134), “[...] a unidade de registro é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis”.

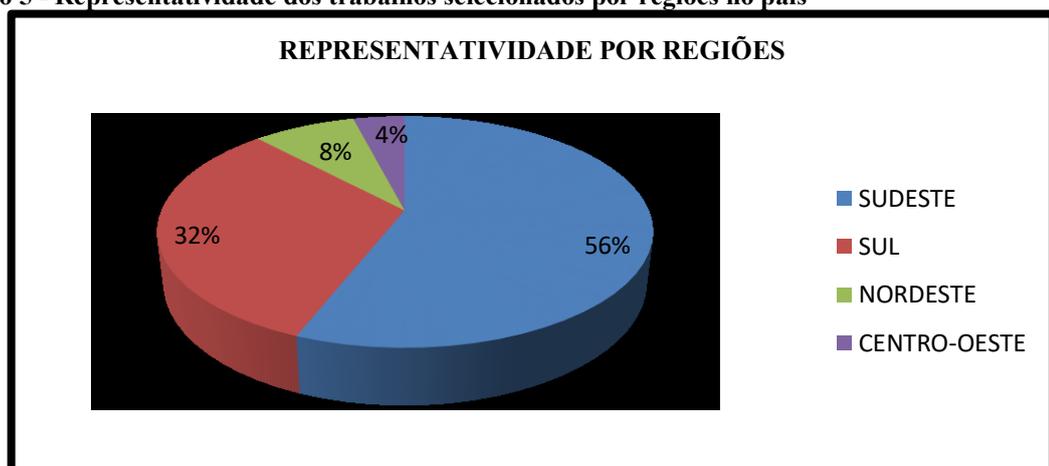
verificação através da leitura de seus textos, compreendeu-se que o foco da pesquisa não era na Arte, mas, sim, em outros conteúdos, sendo este o principal fator de exclusão desses trabalhos, pois não correspondem ao objetivo proposto, já que os professores utilizam apenas os instrumentos e produções artísticas voltadas às áreas específicas de outras disciplinas e conteúdos.

Dos trabalhos selecionados, 21 são em nível de mestrado e apenas quatro em nível de doutorado. A região na qual as teses predominam é no Sudeste, sendo: 1 produzida na Universidade Estadual Campinas (Unicamp), em Campinas, SP; 1 produzida na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em São Carlos, SP; 1 na Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Araraquara, SP. A quarta e última tese encontra-se produzida na região Sul na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre, RS.

A predominância dos trabalhos selecionados em nível de mestrado se encontra nas regiões Sudeste e, posteriormente, na região Sul: 13 produzidos no estado de São Paulo e um no estado do Espírito Santo; sete trabalhos foram produzidos no estado do Rio Grande do Sul e um no Paraná. As universidades que mais produziram trabalhos destacados nesse levantamento em cada região são a UFSCar e a UFRGS, com três trabalhos cada uma.

Os restantes dos trabalhos se encontram nas regiões do Nordeste e no Centro-Oeste: 1 no estado do Rio Grande do Norte, 1 no estado da Paraíba e 1 no estado de Goiás. A verificação fica mais clara com a visualização do Gráfico 5, que corresponde à representatividade dos trabalhos em cada região brasileira.

Gráfico 5 - Representatividade dos trabalhos selecionados por regiões no país



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 18 maio 2018.

Na seleção dos trabalhos para o *corpus* de análise se evidenciou a presença de pelo menos um (1) trabalho em cada ano do recorte temporal, destacando as produções do ano de 2012, com quatro trabalhos produzidos, nos anos de 2010, 2014, 2015 e 2016, com três

trabalhos em cada, em 2005 e 2009 foram produzidos em cada ano dois trabalhos. Isso posto, a seguir, no Gráfico 6, mostramos a representatividade dos trabalhos selecionados em cada ano do recorte temporal, que também pode ser conferido conforme Quadro 12.

Gráfico 6 - Representatividade dos trabalhos selecionados por ano do recorte temporal



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 18 maio 2018.

Destaca-se que o levantamento apontou a necessidade de se analisar um *corpus* de trabalhos consideravelmente alto, pois, mesmo que se tenha tentado refinar o máximo possível para se chegar a um número menor de trabalhos que sejam mais fidedignos ao objeto de pesquisa, foi evidente a abrangência da subárea “Arte”. Do mesmo modo e acordo com o panorama geral apresentado no começo deste levantamento como determinante na sequência das buscas, verificou-se que a “Arte” se desdobra em diferentes linguagens e que ela se coloca nas diferentes práticas pedagógicas, como apresentado no Quadro 12 onde foram colocados apenas os dados principais, para não ocuparem grande espaço deste texto, considerando que são 25 trabalhos selecionados para o *corpus* de análise.

Quadro 12 - Relação dos trabalhos que foram selecionados para compor o *corpus* de análise da pesquisa

(Continua)

Nº	Título	Busca	Autor	Tipo de trabalho/ Instituição	Data de acesso/ Local/ Ano
01	<i>O som como linguagem e manifestação da pequena infância: Música? Percussão? Barulho? Ruído?</i>	2	PIRES, Maria Cristina de Campos	DISSERTAÇÃO Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	03/11/2017 Campinas/SP 2006

(Continuação)

02	<i>Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo... As artes visuais em instituições de educação infantil em Campina Grande - PB</i>	2	MELO, Rosemary Alves de	DISSERTAÇÃO Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	03/11/2017 Campina Grande/PB 2005
03	<i>Educação pelo poético: a poesia na formação da criança</i>	4	ESPEIORI, Vânia Marta	DISSERTAÇÃO Universidade de Caxias do Sul (UCS)	03/11/2017 Caxias do Sul/RS 2010
04	<i>Poéticas visuais em construção: a metamorfose expressiva da criança e a educação (do) sensível</i>	4	SCHNEIDER, Letícia Uhmman	DISSERTAÇÃO Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	03/11/2017 Santa Maria/RS 2007
05	<i>O desenho nas práticas pedagógicas da educação infantil: um estudo de caso em uma escola pública de Curitiba</i>	5	FERRONATO, Caroline de Araujo Santos	DISSERTAÇÃO Universidade Tuiuti do Paraná	03/11/2017 Curitiba/PR 2014
06	<i>Arte na educação infantil e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores</i>	5	CARAM, Adriana Maria	TESE Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	03/11/2017 São Carlos/SP 2015
07	<i>Imagem e criação de si a partir da arte: possibilidades ético-estéticas em educação infantil</i>	5	IDZI, Taila Suian	DISSERTAÇÃO Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	03/11/2017 Porto Alegre/RS 2016
08	<i>Linguagem dos quadrinhos e culturas infantis = "é uma história escorridinha"</i>	5	SILVA, Marta Regina Paula da	TESE Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	03/11/2017 Campinas/SP 2012
09	<i>Artes na educação infantil: um estudo das práticas pedagógicas do professor de escola pública</i>	7	CARVALHO, Maria Thereza Ferreira de	DISSERTAÇÃO Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)	03/11/2017 São Paulo/SP 2010
10	<i>Artes na educação infantil: crítica das orientações e diretrizes curriculares</i>	8	FERRI, Márcia Barcellos	DISSERTAÇÃO PUC/SP	03/11/2017 São Paulo/SP 2008
11	<i>DANÇA: linguagem do corpo na educação infantil</i>	8	LIMA, Ruth Regina Melo de	DISSERTAÇÃO Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	03/11/2017 Natal/RN 2010
12	<i>Música na educação infantil, além das festas comemorativas.</i>	8	LOUREIRO, Sonia Regina Catellino	DISSERTAÇÃO Universidade Presbiteriana Mackenzie	03/11/2017 São Paulo/SP 2009
13	<i>Uma nova lente para o professor: potencialidade da fotografia como dispositivo de pesquisa para ações pedagógicas</i>	8	GALVANI, Vanessa Marques	DISSERTAÇÃO Universidade Presbiteriana Mackenzie	03/11/2017 São Paulo/SP 2016
14	<i>Ensino da arte na educação infantil e possíveis conflitos entre teoria e prática</i>	12	CANTERA, Gislaiane Trazzi	DISSERTAÇÃO Universidade Estadual Paulista (UNESP)	03/11/2017 São Paulo/SP 2009

(Continuação)

15	<i>A dimensão ficcional da arte na educação da infância</i>	12	RICHTER, Sandra Regina Simonis	TESE UFRGS	03/11/2017 Porto Alegre /RS 2005
16	<i>As experiências estéticas da criança: um estudo a partir do habitus do professor e do trabalho com a arte na educação infantil</i>	12	SANTOS, Luciana Paiva dos	DISSERTAÇÃO Pontificia Universidade Católica de Goiás	03/11/2017 Goiânia/GO 2015
17	<i>O essencial no ser e a poesia dos sentidos e dos significados: reflexões sobre arte e educação em contextos destinados à primeira infância</i>	12	PIRES, Carolina Teixeira	DISSERTAÇÃO Universidade de São Paulo (USP)	03/11/2017 São Paulo/SP 2012
18	<i>O professor na educação infantil: concepções e desenvolvimento profissional no ensino da arte</i>	12	ANDRADE, Euzânia Batista Ferreira	TESE UNESP	03/11/2017 Araraquara/SP 2012
19	<i>A transversalidade da experiência estética na educação infantil</i>	12	BACIENSE, Adriana Andrade	DISSERTAÇÃO Faculdades EST	03/11/2017 São Leopoldo/RS 2014
20	<i>A infância no encontro com a arte contemporânea: potencialidades para a educação</i>	12	DELAVALD, Carini Cristiana	DISSERTAÇÃO UFRGS	03/11/2017 Porto Alegre/RS 2013
21	<i>Mas professora, isso é arte? : uma abordagem antropológica da arte na sala de aula</i>	15	TRAGANTE, Christiane Aparecida	DISSERTAÇÃO UFSCar	03/11/2017 São Carlos/SP 2011
22	<i>O ensino da Arte: entrelugares da estética à (re)significação do trabalho docente</i>	16	SANTOS, Odirlei Paulino dos	DISSERTAÇÃO UFSCar	03/11/2017 Sorocaba/SP 2014
23	<i>Produções artístico-culturais do município de Serra: diálogos com o ensino da arte na infância</i>	17	SOARES, Maria Angélica Vago	DISSERTAÇÃO Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	03/11/2017 Vitória/ES 2012
24	<i>Oficinas de arte contemporânea para crianças de pré-escola: a experiência estética e o lúdico na infância</i>	17	BRITTO, Letícia	DISSERTAÇÃO Universidade Federal de Pelotas (UFP)	03/11/2017 Pelotas/RS 2014
25	<i>Leitura de imagens na educação infantil: análise discursiva</i>	18	MORENO, Caroline da Cunha	DISSERTAÇÃO USP	03/11/2017 Ribeirão Preto /SP 2016

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 14 nov. 2017.

Pensar sobre a prática pedagógica de professores da infância e em como a arte se faz presente e conceitua-se, como os conhecimentos sobre e com arte se desenrolam nos espaços educativos para a infância e como as relações se estabelecem nesses lugares, determinam com que intenção ela é proposta às crianças. Refletir sobre a especificidade da docência no âmbito da pedagogia e o que dizem as pesquisas em relação ao escopo deste estudo (embora sejam

pontos muito abrangentes e que, conscientemente, considera-se o fato falho sobre o que perfaz uma pesquisa de cunho bibliográfico), pretende, em alguma medida, contribuir com as áreas inferidas como centrais nesta pesquisa.

Após a realização do mapeamento, analisamos os conteúdos dos trabalhos selecionados, por considerar que, a partir desses dados, podemos compreender quais fatores estão sendo evidenciados nas pesquisas que envolvem as práticas pedagógicas com Arte nas etapas educativas da infância.

Como fator principal, ressalta-se, neste capítulo, que muitos trabalhos podem ter ficado de fora da seleção, pois se reconhece que cada *corpus* de análise se constitui a partir dos critérios definidos, como, por exemplo, palavras-chave e combinações estabelecidas *a priori* e *a posteriori*¹⁸. Cada pesquisador se coloca nessa busca e seleção, assim, consideramos a subjetividade como critério definido, como também o objetivo que cada pesquisador pretende, ao fazer um trabalho de ampla abrangência bibliográfica, como no caso da temática Arte. Nesse sentido, podem existir lacunas, que, talvez, não fiquem esclarecidas para o leitor (com ou sem conhecimento da área), mas que se justificam pela característica específica desse tipo de pesquisa. Destarte, esta pesquisa visa fomentar as discussões estabelecidas e considerar o quanto ainda se pode melhorar no que concerne a pesquisas que tomam como metodologia a teoria de caráter bibliográfico, com o processo de levantamento de produções através de portais digitais. Diante disso, ficamos sempre com a sensação de falta e incerteza, mas que para a produção de conhecimento isso se faz combustível, pois a partir das dúvidas, das curiosidades, dos questionamentos e dos desejos é que nos movemos e buscamos responder as imperfeições humanas.

Depois de estabelecido o *corpus* de trabalhos selecionados, o próximo passo será a decomposição de seus conteúdos, analisando, a partir da leitura na íntegra, eles abordam a arte na infância, especificamente, em práticas pedagógicas de professores/pesquisadores com formação inicial em pedagogia, e como estas se relacionam com os diferentes conceitos de arte e de infância, buscando evidenciar como essas diferentes abordagens se justificam nos trabalhos desse recorte.

Em vista disso, o próximo capítulo visa demonstrar a continuidade do processo nas análises, apresentando elementos que possam ser significativos para esta pesquisa. Assim, procurou-se demonstrar se os 25 trabalhos selecionados trazem evidências semelhantes e

¹⁸ De acordo com o dicionário *Mini Aurélio*: “Diz-se de conhecimento ou ideia resultante de experiência, ou que dela dependa” (FERREIRA, 2010, p. 56).

diferentes em relação ao objetivo proposto, já que a temática da arte é muito ampla e, certamente, mostrará diversas maneiras de ser tratada no contexto escolar, com os diferentes sujeitos que englobam a trama entre Arte, Infância e Prática Pedagógica.

3. SOBRE O QUE TRATAM AS TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS

Após todo o trabalho sobre como se realizou o levantamento do *corpus* de para esta análise, considerando os dados da pesquisa no capítulo anterior, a continuidade da pesquisa se justifica na necessidade de buscar os textos completos e colocá-los sobre uma nova sistematização, a fim de investigar uma caracterização mais específica de seus conteúdos, evidenciando se a composição de 25 trabalhos se manteria dentro dos critérios que foram estabelecidos e que retomamos:

1º CRITÉRIO: contemplar a arte na prática pedagógica da infância, tanto na Educação Infantil como nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

2º CRITÉRIO: contemplar a arte na infância, em práticas pedagógicas de professores/pesquisadores com formação inicial em Pedagogia.

3º CRITÉRIO: considerar a prática pedagógica sem estar no foco da formação de professores.

Apesar desses critérios já serem abordados e discutidos no capítulo do levantamento, fez-se necessário considerar o que uma pesquisa teórica e bibliográfica demanda numa investigação muito detalhada, partindo do todo para as partes e, após, das partes para um todo. Consideramos que numa pesquisa teórica e bibliográfica é necessário conhecer o conteúdo implícito e integral dos dados, assim como fazer uma análise mais detalhada de todo seu conteúdo, o que nos proporcionou ser possível uma análise de suas etapas designadas e todo processo de suas implicações, a fim de tentar compreender seus fundamentos teórico-metodológicos, que dão base às conceituações existentes sobre arte, infância e prática pedagógica. O que determina assim estas palavras-chave como categorias *a priori*, e que se torna a próxima etapa da pesquisa, a fim de afirmar uma metodologia com base na análise de conteúdo, segundo Bardin (2011).

Dessa maneira, organizamos os trabalhos em pastas correspondentes aos seus números ordinários (ver Quadro 12) e foi elaborado um protocolo (Apêndice A) para a análise dos trabalhos, sendo este um suporte de síntese na caracterização dos mesmos, que nos auxiliou nas análises do conteúdo propriamente dito.

Mencionamos que, ao buscar novamente todos os textos completos dos trabalhos selecionados, através dos links salvos nas buscas, houve a dificuldade de localização do trabalho 05, de Caroline de Araújo Santos Ferronato, e que, após muitas tentativas de buscas

nos portais online de origem (BDTD e TEDE¹⁹), constatou-se que o trabalho almejado não se encontrava mais disponível nas plataformas de buscas, sendo necessária outra forma de busca para obtenção desse texto completo. Para tanto, entramos em contato com a autora, através de um link disponibilizado na Plataforma Lattes²⁰, onde há o seu currículo. Após entrar em contato, obteve-se retorno da autora em uma semana, a qual disponibilizou seu texto após identificação e justificativa de contato. Esse fato só confirma as constantes dificuldades encontradas nos sistemas de buscas de trabalhos *online*, o que, de certa forma, acaba por atrapalhar a fidedignidade de pesquisas desse tipo, pela instabilidade das plataformas de buscas brasileiras e por seus mais diversificados motivos de desorganização. A autora não soube dizer o porquê de seu trabalho não estar disponível e que iria resolver esse problema.

A leitura na íntegra dos trabalhos foi iniciada pela ordem já citada no Quadro 12 e os conteúdos considerados mais importantes em relação ao objetivo desta investigação foram registrados nos respectivos protocolos. Isso, primeiramente, contribuiu para a montagem de quadros explicativos sobre seus referenciais teóricos e metodológicos e, posteriormente, para as análises com base nas categorias, ajudando na organização e na sistematização do conteúdo.

Compondo este capítulo e compreendendo as constatações diversas ao se esmiuçar os textos completos dos trabalhos, em função de se contextualizar o conteúdo evidenciam em relação à prática pedagógica com a arte de professores ou pesquisadores da infância, relatamos, a seguir, os novos caminhos que o percurso da investigação desse *corpus*, que aparentemente já estava estabelecido. Com a continuidade da pesquisa, na leitura dos textos completos, constatou-se que alguns trabalhos não evidenciavam os critérios propostos por esta dissertação. Em vista disso, na próxima seção, indicamos os trabalhos excluídos da investigação, assim como os motivos que levaram para tal situação, surgindo, portanto, um novo recorte e um novo *corpus* de análise, fator este já previsto nas considerações da banca de qualificação.

¹⁹ “O Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE), desenvolvido e mantido pelo Ibict, tem por objetivo proporcionar a implantação de bibliotecas digitais de teses e dissertações nas instituições de ensino pesquisa e, com isso, a sua integração à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)”. Informação disponível em: <<http://wiki.ibict.br/index.php/TEDE#TEDE.2FTEDE2>>. Acesso em: 7 jun. 2018.

²⁰ “A Plataforma Lattes representa a experiência do CNPq na integração de bases de dados de Currículos, de Grupos de pesquisa e de Instituições em um único Sistema de Informações”. Informação disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>> Acesso em: 7 jun. 2018.

Assim, fizemos uma nova organização desses dados, justificando, primeiramente, os trabalhos que foram descartados por motivos diversos e, conseqüentemente, a sistematização do novo *corpus* de análise e suas caracterizações gerais.

3.1 O MOTIVO DAS PESQUISAS DESCARTADAS

Esta seção se justifica na necessidade de demonstrar ao leitor o motivo pelo qual foi necessário deixar de lado algumas pesquisas do *corpus* de análise categorial. Como já relatado, os trabalhos passaram por uma leitura completa, o que chamamos de leitura na íntegra, por considerar necessária a caracterização dessas pesquisas antes da análise categorial, para que, então, pudéssemos compreender com maior propriedade os dados que nos dão subsídios para uma análise de conteúdo mais consistente.

Através dessas leituras, pudemos perceber que muitos trabalhos não conseguiram nos demonstrar apenas na leitura de seus títulos, resumos e palavras-chave o que buscávamos. Importa frisar que alguns desses trabalhos, através da leitura inclusive de suas introduções, não deram informações necessárias para essa seleção, não sendo possível detectar nem a formação inicial de alguns pesquisadores e nem alguns objetivos gerais e problemáticas das respectivas pesquisas. Diante disso, entende-se uma gama de padrões aceitos para a formatação de um trabalho acadêmico de pesquisa, considerados como critérios de conclusão de cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado nas universidades nacionais brasileiras.

As dissertações e teses aqui analisadas compreenderam muitas formas de escrita, assim notamos que os autores não conseguem demonstrar em seus textos o que os leitores (público-alvo da produção) procuram interpretar como sendo necessário para os seus estudos. Fator este em qual me coloquei como esse leitor, que busca compreender e interpretar estes conteúdos da demanda acadêmica. Podemos inferir aqui mais um motivo que caracteriza as dificuldades de se fazer um estudo teórico e bibliográfico como este, podendo ser inclusive tema de pesquisa para futuras investigações, o que não é este o nosso caso. Apenas pretende se registrar as evidências e dificuldades encontradas em uma pesquisa deste cunho metodológico.

Feitas essas reflexões, sistematizamos os trabalhos descartados no Quadro 13 (conforme ordem do Quadro 12, disposto no capítulo anterior) para melhor visualização, organização e compreensão do conteúdo, que, posteriormente será descrito.

Quadro 13 - Relação dos trabalhos que foram descartados do corpus de análise da pesquisa

Nº	Título	Autor	Tipo de Trabalho/ Instituição	Local/ Ano
03	<i>Educação pelo poético: a poesia na formação da criança</i>	ESPEIORI, Vânia Marta	DISSERTAÇÃO Universidade de Caxias do Sul (UCS)	Caxias do Sul/RS 2010
07	<i>Imagem e criação de si a partir da arte: possibilidades ético-estéticas em educação infantil</i>	IDZI, Taila Suian	DISSERTAÇÃO Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Porto Alegre/RS 2016
10	<i>Artes na educação infantil: crítica das orientações e diretrizes curriculares</i>	FERRI, Márcia Barcellos	DISSERTAÇÃO Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)	São Paulo/SP 2008
15	<i>A dimensão ficcional da arte na educação da infância</i>	RICHTER, Sandra Regina Simonis	TESE UFRGS	Porto Alegre/RS 2005
17	<i>O essencial no ser e a poesia dos sentidos e dos significados: reflexões sobre arte e educação em contextos destinados à primeira infância</i>	PIRES, Carolina Teixeira	DISSERTAÇÃO USP	São Paulo/SP 2012
19	<i>A transversalidade da experiência estética na educação infantil</i>	BAHIENSE, Adriana Andrade	DISSERTAÇÃO Faculdades EST	São Leopoldo/RS 2014
21	<i>Mas professora, isso é arte? : uma abordagem antropológica da arte na sala de aula</i>	TRAGANTE, Christiane Aparecida	DISSERTAÇÃO Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	São Carlos/SP 2011
22	<i>O ensino da Arte: entrelugares da estética à (re)significação do trabalho docente</i>	SANTOS, Odirlei Paulino dos	DISSERTAÇÃO UFSCar	Sorocaba/SP 2014
23	<i>Produções artístico-culturais do município de Serra: diálogos com o ensino da arte na infância</i>	SOARES, Maria Angélica Vago	DISSERTAÇÃO Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Vitória/ES 2012
24	<i>Oficinas de arte contemporânea para crianças de pré-escola: a experiência estética e o lúdico na infância</i>	BRITTO, Letícia	DISSERTAÇÃO Universidade Federal de Pelotas (UFP)	Pelotas/RS 2014

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 8 de julho de 2018.

O Trabalho 03, de Espeiorin (2010), aborda uma análise teórica de livros que tratam da literatura infantil para os anos iniciais, por isso, não contempla os critérios de análise trabalhos que tratam a prática pedagógica.

O Trabalho 07, de Idzi (2016), disserta sobre a arte na prática pedagógica da Educação Infantil, porém, de uma professora arte-educadora, especialista da área de artes, e que, portanto, não entra nos critérios estabelecidos por esta dissertação.

O Trabalho 10, de Ferri (2008), discorre sobre a análise teórica dos documentos oficiais para a Educação Infantil, a fim de compreender as orientações sobre o ensino de arte para esse nível de ensino, não contemplando o foco do objeto de estudo na prática pedagógica.

O Trabalho 15, de Richter (2005), apesar de não descrever na tese a sua problematização e por não deixar claro também seus objetivos e metodologia, citando apenas a abordagem fenomenológica, faz com que se torne difícil caracterizá-la. Mesmo que aborde a arte na prática pedagógica da Educação Infantil, traz a sua própria prática como reflexão, o que não engloba os critérios estabelecidos nesta dissertação, já que a formação inicial da pesquisadora é em artes plásticas, o que se configura como prática pedagógica de pesquisador/professor especialista em outra área.

O Trabalho 17, de Pires (2012), também não descreve a problematização em seu trabalho, sendo, então, mais uma pesquisa de difícil caracterização pelo motivo de não se conseguir compreender o problema, o objetivo geral e a sua metodologia. Na sua conclusão, apesar de considerar que a pesquisa em si aborda a arte na prática pedagógica da Educação Infantil, verificamos que se perfaz através da prática da própria pesquisadora, que tem como formação inicial a área das artes plásticas. Outra evidência, é que não foi nomeada a metodologia utilizada, considerando ser feita apenas através de entrevistas (sem nomear claramente os sujeitos e o *locus* da pesquisa), instrumento que denomina para a coleta de seus dados, o que se infere ser uma pesquisa de narrativas autobiográficas, considerando experiências de vida de educadores, arte-educadores e pesquisadores da infância (foi necessário ler os relatos um por um de cada entrevistada para conseguir detectar suas formações iniciais e ter um panorama quantitativo de formação inicial em pedagogia). Dessa maneira, verificou-se que foram realizadas dez entrevistas, sendo apenas uma entrevistada com formação inicial em Pedagogia, uma com a segunda formação em Pedagogia e duas com formação no Magistério. Somente após esta verificação, foi possível constatar que essa pesquisa se volta também para o tema da formação de professores (conceito encontrado entre as palavras-chave), o que acaba por demonstrar mais um motivo, entre os outros já citados, para que esse trabalho fosse excluído da análise.

O Trabalho 19, de Bahiense (2014), versa sobre um estudo teórico e bibliográfico a respeito da temática da transversalidade da experiência estética, com o objetivo de refletir na Educação Infantil a conexão dos conhecimentos na experiência estética da criança, a fim de contextualizar o ensino de arte para esse nível de ensino, com uma conotação mais de formação e educação estética, compreendendo o desenvolvimento do ser humano no ambiente social integral e holístico, não abrange, por isso, a prática pedagógica, o que não atende aos critérios desta dissertação.

O Trabalho 21, de Tragante (2011), discorre sobre a arte na prática pedagógica dos anos iniciais, porém, faz um estudo etnográfico de duas turmas de 5^{as} séries do Ensino

Fundamental, incluindo como sujeitos da pesquisa os alunos e duas professoras específicas da área de artes. Portanto, esse trabalho não entra nos critérios estabelecidos por esta dissertação.

O Trabalho 22, de Santos (2014), apesar de descrever uma problematização em seu trabalho, não conseguimos inferir um objetivo geral bem claro, apesar de considerar que a pesquisa em si aborda a arte como temática de ensino. No entanto, não é evidente por quais sujeitos essa arte perpassa, pois retrata uma pesquisa aparentemente voltada para a formação continuada de professores de uma escola. Ressalta-se, também, que não é apresentado o nível esses professores atuam, as formações específicas de cada um, uma vez que a pelo fato da escola pesquisada engloba tanto a Educação infantil (pré-escolar I e II) como os Anos iniciais do Ensino Fundamental. Apesar de o pesquisador ter como formação inicial o Magistério e a Pedagogia, este realiza a pesquisa na função de diretor, o que redimensiona seu olhar, com intuito de desenvolver um projeto que englobe um trabalho que problematize essas questões: “Quais sentidos são elaborados e construídos pelas referidas professoras sobre o ensino de Arte? Como problematizá-los e (re)significá-los a partir da análise coletiva do trabalho docente?” (SANTOS, 2014, p. 11). Diante desses questionamentos, entendemos que é um trabalho voltado para formação continuada de professores, através da reflexão e ressignificação coletiva das práticas pedagógicas voltadas para a arte, realizadas na escola citada, por intermédio desse projeto de pesquisa que ilustra as ações realizadas junto aos sujeitos de pesquisa englobados nesse contexto escolar, constituindo, por conseguinte, o motivo de não enquadramento aos critérios estabelecidos nesta dissertação.

O Trabalho 23, Soares (2012), trata sobre a arte na prática pedagógica dos Anos Iniciais, fazendo um estudo de caso, determinado como uma pesquisa de intervenção com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, ou seja, os sujeitos da pesquisa são as crianças. Apesar de a autora ter a formação em Magistério, que não é mais considerada formação superior, mas, sim, técnica, ela tem como formação superior inicial a licenciatura em Educação Artística, e desempenha junto ao seu cargo como professora efetiva municipal da cidade *lócus* da pesquisa, a função de professora de artes ou arte-educadora, como mesmo se denomina. Pode-se perceber que a prática intervenção realizada é específica da área de artes, concluindo ter o foco nas aulas de artes e na prática de professores de artes, inclusive por constar em seus relatos o tempo dispensado nas intervenções junto à turma. Muitas dúvidas e dificuldades se fizeram presentes para a caracterização dessa pesquisa, já que deveríamos ou não considerar formação em Magistério na área de pedagogia, assim como de entender se a professora/pedagoga regente da turma em questão foi ou não considerada como sujeito da pesquisa, pois é citada apenas como colaboradora, mas não se constata no texto, relatos de sua

prática pedagógica propriamente dita, pois destacou-se, diversas vezes, que a intervenção acontecia somente entre as crianças e a pesquisadora, conforme podemos constatar nos trechos retirados do texto (importa frisar que a autora escreve seu texto na 1ª pessoa do plural):

A professora regente, [...], foi responsável pela turma em 2010 e em 2011. Ela tem o curso de Magistério, é habilitada em Pedagogia e pós-graduada em Psicanálise e Psicopedagogia. Já havíamos trabalhado juntas em outros momentos. Sendo assim, conhecemos sua concepção sobre ensino, sua metodologia de trabalho e sabemos como valoriza a arte e cultura de Serra. A turma mostrou-se bastante interessada nas aulas de artes. A professora da turma e as crianças foram grandes parceiras e colaboradoras no processo da pesquisa. (SOARES, 2012, p. 60).

As análises produzidas são uma mistura de experiências influenciadas por percepções de mundo das crianças e por nós, pesquisadores, que poderão ser (re)significadas pelos leitores que se propuserem a interpretá-las e dessas leituras (re)elaborar novos sentidos. (SOARES, 2012, p. 67).

Assim, a decisão de descartar esse trabalho é tomada, especialmente, pela função da pesquisadora como professora de arte e também por não se evidenciar a consideração da prática da professora/pedagoga regente da turma pesquisada no projeto de pesquisa com a arte, não contemplando os critérios estabelecidos por este estudo.

O Trabalho 24, de Britto (2014), analisa a arte na prática pedagógica da Educação Infantil, especificamente em uma turma de pré-escola, que se localiza numa escola pública de Ensino Fundamental no município de Pelotas, no estado do Paraná. Contudo, destaca-se como parte de sua pesquisa a prática da pesquisadora, utilizando como instrumento da coleta dos dados, oficinas com a temática da arte contemporânea, com as crianças, apenas nas aulas de artes. Em seu texto, inferimos que a formação da pesquisadora como arte-educadora, especialista da área de artes visuais, e a não participação da professora de artes da turma, por vontade própria da professora referida, resulta que essa pesquisa não se dá aos critérios estabelecidos nesta dissertação.

Após todo esse trabalho de detectar os motivos que essas pesquisas não se enquadram aos critérios deste estudo, podemos fazer um panorama de pesquisas que foram descartadas, que foi composto por: 10 trabalhos, sendo nove (9) dissertações e uma (1) tese. Nos anos 2005, 2008, 2010, 2011, 2015 e 2016 houve a ocorrência de um (1) trabalho; já em 2012 e 2014, teve, em cada ano citado, dois (2) trabalhos.

Dentre esses 10 trabalhos, quatro (4) deles se referiam a estudos feitos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e seis (6) no âmbito da Educação Infantil. Em relação ao

referencial teórico dos estudos nos anos iniciais, dois (2) não foram referidos pelas autoras²¹, um (1) utilizou os estudos teórico-metodológicos da antropologia e da etnografia e outro²² (1) utilizou os estudos da perspectiva histórico-cultural e os estudos da arte-educação. Referente aos estudos da Educação Infantil, três (3) desses trabalhos não tiveram os referenciais teóricos referidos pelas autoras; um (1) utiliza a teoria da “Escrita de si”, de Michel Foucault; um (1) se utiliza da teoria crítica da sociedade; outro (1), utiliza a abordagem da teoria da fenomenologia. Sobre as metodologias utilizadas, três (3) trabalhos fazem análises teóricas e bibliográficas, sendo dois (2) com documentos; quatro (4) se utilizam da pesquisa-ação ou pesquisa-intervenção, sendo que um faz a intervenção em formato de oficinas, e três (3) que utilizam a pesquisa-ação ou pesquisa-intervenção como instrumento de coleta e pesquisa bibliográfica e documental para dar suporte. Um (1) trabalho denomina apenas a metodologia com base na fenomenologia; outro com base na etnografia; e, por último, um (1) denomina apenas entrevistas como instrumento metodológico de coleta de dados.

Observou-se, novamente, que em metade das pesquisas não foi possível reconhecer uma concordância entre os referenciais teóricos e os metodológicos, que não foram, ao menos, referidos no trabalho.

Realizada essa etapa, passamos agora ao novo *corpus* de análise, considerando apenas os trabalhos que estão, realmente, dentro dos critérios estabelecidos nesta pesquisa e que tratam, então, da prática pedagógica de professores/pesquisadores pedagogos com a arte na infância.

3.2 NOVO *CORPUS* DE ANÁLISES

Nesta seção trataremos do novo *corpus* de análise e suas caracterizações estabelecidas após leitura completa de seus textos, de modo que possamos registrar um panorama do universo pesquisado, para melhor compreensão do conteúdo analisado.

No Quadro 14, a seguir, dispomos as pesquisas que se mantiveram para análise, reorganizando-as em uma nova ordem.

²¹ Ressalta-se que, nesse caso, será usado o artigo feminino para designar todas as autoras, pois apenas um trabalho foi produzido pelo gênero masculino, sendo todos os outros produzidos pelo gênero feminino.

²² Nesse caso, escolhemos por outro, o único autor do gênero masculino, encontrado nos 25 trabalhos selecionados.

Quadro 14 - Relação dos trabalhos que compõem o novo *corpus* de análise da pesquisa

(Continua)

Nº Ordem	Título	Autor	Tipo de Trabalho/ Instituição	Local/ Ano
01	<i>O som como linguagem e manifestação da pequena infância: Música? Percussão? Barulho? Ruído?</i>	PIRES, Maria Cristina de Campos	DISSERTAÇÃO Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	Campinas/SP 2006
02	<i>Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo... As artes visuais em instituições de educação infantil em Campina Grande - PB</i>	MELO, Rosemary Alves de	DISSERTAÇÃO Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	Campina Grande/PB 2005
03	<i>Poéticas visuais em construção: a metamorfose expressiva da criança e a educação (do) sensível</i>	SCHNEIDER, Leticia Uhmman	DISSERTAÇÃO Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Santa Maria/RS 2007
04	<i>O desenho nas práticas pedagógicas da educação infantil: um estudo de caso em uma escola pública de Curitiba</i>	FERRONATO, Caroline de Araujo Santos	DISSERTAÇÃO Universidade Tuiuti do Paraná	Curitiba/PR 2014
05	<i>Arte na educação infantil e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores</i>	CARAM, Adriana Maria	TESE Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	São Carlos/SP 2015
06	<i>Linguagem dos quadrinhos e culturas infantis = "é uma história escorridinha"</i>	SILVA, Marta Regina Paulo da	TESE Unicamp	Campinas/SP 2012
07	<i>Artes na educação infantil: um estudo das práticas pedagógicas do professor de escola pública</i>	CARVALHO, Maria Thereza Ferreira de	DISSERTAÇÃO Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)	São Paulo/SP 2010
08	<i>DANÇA: linguagem do corpo na educação infantil</i>	LIMA, Ruth Regina Melo de.	DISSERTAÇÃO Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Natal/RN 2010
09	<i>Música na educação infantil, além das festas comemorativas.</i>	LOUREIRO, Sonia Regina Catellino	DISSERTAÇÃO Universidade Presbiteriana Mackenzie	São Paulo/SP 2009
10	<i>Uma nova lente para o professor: potencialidade da fotografia como dispositivo de pesquisa para ações pedagógicas</i>	GALVANI, Vanessa Marques	DISSERTAÇÃO Universidade Presbiteriana Mackenzie	São Paulo/SP 2016
11	<i>Ensino da arte na educação infantil e possíveis conflitos entre teoria e prática</i>	CANTERA, Gislane Trazzi	DISSERTAÇÃO Universidade Estadual Paulista (UNESP)	São Paulo/SP 2009
12	<i>As experiências estéticas da criança: um estudo a partir do habitus do professor e do trabalho com a arte na educação infantil</i>	SANTOS, Luciana Paiva dos	DISSERTAÇÃO Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO)	Goiânia/GO 2015
13	<i>O professor na educação infantil: concepções e desenvolvimento profissional no ensino da arte</i>	ANDRADE, Euzânia Batista Ferreira	TESE UNESP	Araraquara/SP 2012

(Continuação)

14	<i>A infância no encontro com a arte contemporânea: potencialidades para a educação</i>	DELAVALD, Carini Cristiana	DISSERTAÇÃO Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Porto Alegre/ RS 2013
15	<i>Leitura de imagens na educação infantil: análise discursiva</i>	MORENO, Caroline da Cunha	DISSERTAÇÃO Universidade de São Paulo (USP)	Ribeirão Preto/SP 2016

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 7 jul. 2018.

De acordo com o Quadro 14, podemos analisar que temos no novo *corpus* de análises, com um total de 15 trabalhos. Como foi considerável o descarte de trabalhos (10), acabou-se por mudar completamente o panorama geral das evidências encontradas, em referência ao primeiro levantamento dos trabalhos.

No quantitativo de trabalhos, constatamos que nos anos de 2008 e 2011 não foi encontrado nenhum trabalho nesse novo *corpus*; nos anos de 2005, 2006, 2007, 2013 e 2014 foi encontrado em cada um deles um (1) trabalho, totalizando cinco (5); nos anos de 2009, 2010, 2012, 2015 e 2016 foram localizados dois (2) trabalhos em cada, perfazendo 10 trabalhos. A seguir apresentamos o Gráfico 7, que corresponde à representatividade dos trabalhos selecionados em cada ano do recorte temporal.

Gráfico 7 - Novo Gráfico de representatividade dos trabalhos selecionados por ano do recorte temporal

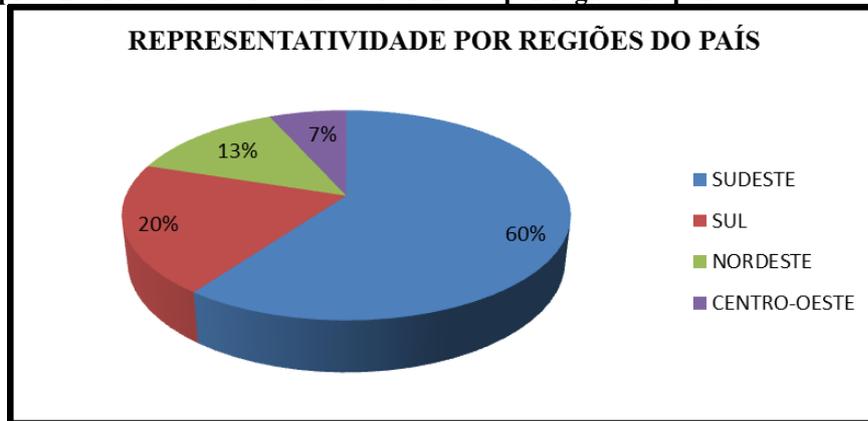


Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 8 jul. 2018.

Dos trabalhos selecionados, 12 são dissertações e 3 teses, permanecendo apenas as teses da região Sudeste: uma (1) da UFSCar, uma (1) a Unicamp e 1 da Unesp campus Araraquara, SP. Entre as dissertações, seis (6) são produzidas na região Sudeste, no estado de São Paulo, três na região Sul, sendo uma (1) do estado do Paraná e duas (2) do estado do Rio Grande do Sul. O restante das dissertações se encontra nas regiões do Nordeste e Centro-Oeste: uma (1) no estado do Rio Grande do Norte, uma (1) no estado da Paraíba e uma (1) no estado de Goiás.

A predominância dos trabalhos selecionados se encontra na região Sudeste, como indicado no Gráfico 8, e as universidades que mais produziram trabalhos relacionados a esse novo *corpus* foram: a Unicamp, a UPM e a Unesp, com dois (2) trabalhos cada.

Gráfico 8 - Representatividade dos trabalhos selecionados por regiões no país



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 8 jul. 2018.

Esses trabalhos também foram reorganizados e identificados em cada protocolo de análise correspondente, de acordo com o nível de ensino que se destina a teoria e a prática pesquisada, a saber: Prática Pedagógica nos Anos Iniciais, ou Prática Pedagógica na Educação Infantil, sendo constatados 14 trabalhos no âmbito da Educação Infantil e apenas um (1) no âmbito dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Conforme já relatado, confirma-se o que havíamos imaginado, por considerar que nos anos iniciais já se encontra a presença do professor especializado na área das Artes, o que como já reiteramos, não é o foco de pesquisa nesta dissertação.

Sendo assim, observamos no Gráfico 9, a discrepância em relação à totalidade de pesquisas aqui consideradas no que se refere aos níveis de ensino destacados e, sobretudo, aos critérios estabelecidos.

Gráfico 9 - Representatividade dos trabalhos selecionados por níveis de ensino destinados à infância



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 8 jul. 2018.

Após reformuladas as evidências encontradas no novo *corpus* de análise, partimos, na próxima seção, para as caracterizações das pesquisas, no que se trata do referencial teórico e metodológico, que nos darão subsídios para a próxima etapa, a da categorização, nas análises de conteúdo propriamente ditas.

3.3 A CARACTERIZAÇÃO DAS PESQUISAS QUE DÃO BASE ÀS CONCEPÇÕES SOBRE AS CATEGORIAS ARTE, INFÂNCIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nesta seção, procura-se descrever como cada um dos trabalhos que compõem o novo *corpus* de análise se apresenta, de modo a registrar e sinalizar um panorama de todo universo pesquisado como objeto de estudo desta dissertação, corroborando para maior compreensão das análises que foram sendo elaboradas.

Com base agora nas temáticas de cada trabalho, observamos, primeiramente, que se trata de estudos sobre a prática pedagógica com a arte em todas as suas formas de linguagens, tanto na Educação Infantil como também nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, tratam da prática pedagógica de professores/pesquisadores pedagogos com a arte na infância. Posteriormente, verificamos qual o foco específico de seus objetos de estudos, como estruturaram suas metodologias e referenciais teóricos.

Diante disso, inicialmente, buscamos caracterizar cada pesquisa, com o intuito mostrar ao leitor as características mais específicas e particulares dos estudos, para, posteriormente, dar um panorama de dados estatísticos relativos aos agrupamentos que podem ser estabelecidos nesse *corpus*.

Diante do panorama dos trabalhos eleitos, foram analisados os objetos de estudo de cada um, suas demarcações metodológicas, bem como seus referenciais teóricos, a fim de quantificar as evidências que os trabalhos selecionados nos apontaram, respectivamente, em relação às teorias e às metodologias utilizadas para as suas realizações. Consideramos, também, o porquê e o que esses dados demonstraram em relação ao status da arte como meio de conhecimento para a infância em suas práticas pedagógicas.

Assim, iniciamos a caracterização dos trabalhos arrolados no Quadro 14.

Pires (2006), em sua dissertação, discorre sobre as experiências sonoras de crianças de 0 a 3 anos de idade no contexto de uma instituição pública de ensino infantil, no município de São Paulo, e sobre as especificidades do fazer pedagógico, voltado para essa faixa etária, que, de acordo com o olhar da pesquisadora, deve se voltar para o desenvolvimento sonoro social e

cultural. Dessa maneira, aborda o papel desempenhado pelas profissionais da creche, ou melhor, professoras ou educadoras com ou sem formação específica, que atuam com as crianças pequenas nessas instituições de educação infantil. Percebemos que a pesquisa se perfaz sobre o olhar de uma pesquisadora específica da área da música, mas seu olhar está voltado em pesquisar práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil e as experiências sonoras dos grupos de criança escolhido.

A autora fundamenta seus textos sobre os preceitos de fundamentações brasileiras e, principalmente, italianas acerca de pesquisas sonoras com crianças pequenas e também sobre pesquisas que trazem à tona reflexões políticas e a prática da educação da primeira infância. Apesar de não evidenciar uma nomenclatura para sua metodologia, parece tratar de uma pesquisa bibliográfica e documental, que utiliza como coleta de dados, diferentes instrumentos, como observação, imagens filmicas e fotográficas, áudios e registros em diário de campo, conforme relata a própria pesquisadora: “O desenvolvimento desta pesquisa então incluiu, além do levantamento bibliográfico, filmagens e diário de campo. A pesquisa bibliográfica referiu-se à educação infantil como um todo e, em especial, à educação musical na educação infantil” (PIRES, 2006, p. 24).

No decorrer de seu texto, faz referências de se tratar de uma pesquisa descritiva e de um estudo de caso com esses diferentes instrumentos de coleta de dados, porém, não se comprova com uma afirmação o motivo pelo qual traz esse procedimento de pesquisa, mostra apenas citações a respeito dessas metodologias:

De acordo com André (2000), no estudo de caso é importante que sejam obtidos vários dados, de diferentes fontes de informação, para sua melhor análise posterior. (PIRES, 2006, p. 33).

[...] dentro da própria concepção de estudo de caso que pretende não partir de uma visão predeterminada da realidade, mas apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem uma determinada situação, a fase exploratória se coloca como fundamental para a definição mais precisa do objeto de estudo. (BUFALO, 1997, p. 12 *apud* PIRES, 2006, p. 33).

Lüdke e André (1986, p. 18) contribuem para essa reflexão afirmando que os estudos de caso visam a descoberta [...] o pesquisador, mesmo possuindo um pressuposto teórico, deve ficar atento às novidades, às descobertas de aspectos que poderão ser acrescentados. (PIRES, 2006, p. 35).

Ao escrever o prefácio do livro de Rabitti, Ziglio (1999) aponta que as pesquisas descritivas no campo da educação contribuem para a melhor compreensão dos acontecimentos, fruto das relações entre adultos e crianças no campo educacional. (PIRES, 2006, p. 35).

Em sua conclusão, Pires (2006) coloca a questão relacionada aos cursos de graduação em Pedagogia e outros que formam as profissionais da Educação Infantil, afirmando que esses cursos não contemplam as linguagens artísticas em seus currículos e não parecem preparar as futuras docentes de crianças pequenas para lidar, adequadamente, com as linguagens e experimentações infantis, especialmente no que toca aos sons e ao movimento. Por esse motivo, sinaliza a importância de colocar essas profissionais em contato com teorias que lhes permitam compreender o universo infantil e suas produções, apontando para uma prática pedagógica não-escolarizante em creches, oferecendo pistas sobre a relação das docentes com as diferentes linguagens artísticas e as crianças pequenas, pois revela que na construção da paisagem sonora de cada criança, os dados observados remetem a músicas empobrecidas e repetitivas, a despeito de um repertório vastíssimo, que, no caso, mostrou-se desconhecido. Nesse sentido, traz para a discussão, uma literatura especializada italiana que amplia os estudos e reflexões a respeito das crianças pequenas no que se refere à linguagem da música e aos sons, mostrando experiências decisivas para o avanço da Educação Infantil e das professoras que trabalham nessa primeira etapa da educação básica. A autora afirmando ainda que essa bibliografia revela várias possibilidades de caminhos a serem percorridos, potencializando a realização de experiências sonoras das professoras.

Melo (2005) tem como objetivo principal de sua dissertação investigar as situações reais das práticas pedagógicas em Artes Visuais, em turmas de pré-escolar II (crianças de 5 e 6 anos de idade) nas instituições públicas de Educação Infantil no município de Campina Grande, no estado da Paraíba. A autora adotou como referenciais teóricos fundamentos da história da infância, do ensino de arte e da sociologia da arte, discorrendo em seus capítulos as propostas oficiais para a Arte e para o ensino de Arte no Brasil, contextualizando as propostas de educação da infância, nacional e do contexto pesquisado, considerando, sobretudo, os fatores fundamentais para a democratização da cultura.

Compreende-se que sua metodologia de pesquisa se baseou em procedimentos qualitativos de caráter descritivo, recorrendo ao estudo de caso múltiplo (já que se trata de quatro turmas investigadas), através da coleta de dados obtida por observações nas turmas, a fim de investigar a prática pedagógica com artes, desenvolvidas pelas quatro professoras nesse nível de ensino.

Na conclusão da análise dos dados, a autora revelou a presença das Artes Visuais nas práticas das professoras pesquisadas, porém, sinaliza que estas são desvalorizadas e tratadas de forma problemática. Constata, portanto, que as práticas existentes são estritamente tradicionais, desatualizadas e voltadas ao ensino de arte modelar e para o espontaneísmo.

Além disso, não encontrou evidências de trabalhos que contemplem os conhecimentos teóricos das Artes Visuais, de obras artísticas e seus respectivos artistas nos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos com as crianças.

Schneider (2007), em sua dissertação, traz-nos o interesse em conhecer e analisar as construções poéticas visuais de 25 crianças (entre 8 e 9 anos de idade), que do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola no município de Santa Maria/RS. A pesquisadora disserta sobre o percurso criativo dessas crianças ao proporcionar a elas tempo/espaço para uma experiência poética e visual com a arte, na interação com uma educação do sensível.

Com base nos estudos teóricos de Bachelard, Duarte Junior, entre outros, visa discutir a questão da arte e do poético com uma perspectiva para a transformação, da tomada de decisão de cada criança, tendo em vista superar a dicotomia teoria e prática, sujeito e objeto, cognição e emoção, podendo ser recriadas formas próprias de viver, fazer e saber ser, transformando a sensibilidade ao se tratar de questões mais sensíveis e corporificadas. Sua metodologia tem como base os estudos de pesquisa qualitativa através da pesquisa-ação, apresentando uma pesquisa participante sustentada na experiência para poetizar e fruir arte no cotidiano escolar. Seus instrumentos de coleta de dados foram: observação livre e a participante, o diário de campo e o portfólio construído pelas crianças.

A autora enfatizou a importância das práticas pedagógicas mais voltadas ao artístico, possibilitando às crianças experiências mais significativas, que contribuam no processo imaginativo, perceptivo, criativo, poético, tanto no individual como no coletivo social, não apenas focando o resultado final de um trabalho, mas que dê ênfase à valorização de todo percurso percorrido. Em sua ação, coloca-se em questão o fator do tempo e do espaço como fundamental nesse processo, assim como toda a preparação e contextualização do professor para abordar questões que possam vir a acarretar metamorfoses.

Ao concluir sua pesquisa, Schneider (2007) reitera a negligência ao tempo e espaço dedicados a Arte e suas linguagens dentro da escola pesquisada e, principalmente, ausentes na sala de aula e na vida escolar das crianças envolvidas. Ela afirma, ainda, que os tempos e espaços pesquisados se constituíam apenas, ou predominantemente, sob a visão da racionalidade instrumental, pois as disciplinas ditas duras é que sustentavam as práticas educativas da professora observada, enquanto que a experiência da arte e seu tempo e espaço eram negados. Assim, ao colocar em prática sua pesquisa-ação na turma em questão, destaca que, enquanto pesquisadora, o seu envolvimento em investigar as metamorfoses *com* as crianças, transformaram não apenas as crianças para quem a prática foi direcionada, mas envolveu todo o contexto existente no entorno da ação, ocorrendo a transformação e

potencialização da formação e do conhecimento do professor/pesquisador nesse processo de educação.

Ferronato (2014), em sua dissertação, discorre sobre a importância do desenho no desenvolvimento das funções psicológicas superiores na criança, com base na teoria sócio-histórica²³. A autora apresenta como questão problema ou que norteia suas ações “Quais práticas pedagógicas com uso de desenhos estão sendo desenvolvidas, na Educação Infantil, e qual a sua contribuição para o desenvolvimento das crianças?”. Por esse motivo, propõe como objetivo geral: investigar como o desenho se configura nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, cabendo pesquisar e evidenciar as teorias que embasam a prática pedagógica com o uso do desenho nesse nível de ensino, utilizando, nesse sentido, como fonte de objetivos específicos a investigação para discutir as práticas pedagógicas no uso de desenhos na Educação Infantil e analisar a sua contribuição para o desenvolvimento infantil. A fim de ressaltar a importância do desenvolvimento humano global desde o início da infância, toma como foco central a atividade do desenho nesse processo, e engloba, também, a importância de a criança ser ensinada e estimulada para desenhar, alcançando uma aprendizagem e desenvolvimento mais significativos, especialmente, através do direito e acesso à arte. Assim, os sujeitos envolvidos em sua pesquisa, são de uma turma de crianças de 4 a 5 anos de idade que se encontram na pré-escola de uma rede pública no município de Curitiba, bem como as práticas pedagógicas realizadas pela professora regente da turma. Utiliza-se da abordagem qualitativa, tendo como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental e o trabalho de campo, que também chama de pesquisa empírica, ao que denomina como um estudo de caso, destacado inclusive em seu título. Os instrumentos que foram utilizados na coleta de dados foram: questionário direcionado à professora, roteiro de observação participante, observação, documentos oficiais sobre a Educação Infantil e sobre a arte e seu ensino, documentos locais da escola pesquisada, documentos e registros pessoais produzidos pelos sujeitos da pesquisa (professora e crianças).

Após a coleta dos dados, emprega análise em todo conteúdo encontrado, para conseguir chegar aos resultados e conclusões da pesquisa, que diz serem insatisfatórias na formação das professoras da Educação Infantil, devido ao fato de configurar o conteúdo do desenho dentro da área das Artes como algo subalterno, trazendo, inclusive, trechos como “deixa muito a desejar” e “a aula da bagunça”. Ferronato (2014) traz, ainda, como poderiam

²³ A autora nomeia em seu trabalho, a teoria de Vigotski como sócio-histórica, mas faz referência em nota de rodapé explicativa às outras nomenclaturas usadas no Brasil, dessa mesma teoria. Assim, enquanto se tratar dos dados que descrevem essa pesquisa, irá manter a nomenclatura conforme a autora usa no texto.

ser as aulas de Arte e o uso do desenho nessa primeira etapa da Educação Básica, preconizando o aprendizado e o desenvolvimento das crianças com base na importância das garatujas em seus processos, visando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Caram (2015), em sua tese, objetivou analisar, problematizar e discutir as atividades mediadoras da Arte e da catarse²⁴, que possam vir a promover o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, em crianças (de 3 a 5 anos de idade) matriculadas na Educação Infantil de um município no interior do estado de São Paulo²⁵. Traz como questão problema de sua pesquisa: “Qual o papel da Arte na formação da criança na Educação Infantil?”. Utiliza como referencial teórico e metodológico a Teoria Histórico-Cultural, compreendendo que o desenvolvimento cultural humano parte de uma apropriação da Arte como produção humana e, por conseguinte, cultural e social. Como instrumentos de coleta de dados, a autora aplica entrevistas semiestruturadas com sete docentes pertencentes a esta rede pública, além de observações da prática pedagógica de uma dessas docentes. Em suas considerações finais, Caram (2015) traz que o trabalho com a Arte, na maioria das vezes, desenvolve-se como apoio para outros conteúdos, configurando um espontaneísmo das vivências artísticas e a utilização da Arte como suporte para outras áreas de conhecimento, que são consideradas mais importantes em nossa sociedade, como, por exemplo, a linguagem escrita. Ela ainda enumera alguns fatores que são responsáveis por esse equívoco de se subvalorizar a Arte, pontuando a não formação das docentes nessa área de conhecimento e a falta de investimento, que são fatores decorrentes de poucas políticas públicas nos mais variados níveis da educação. Ela ainda pontua que na Educação Infantil as práticas *espontaneístas* entendem a criança apenas como produtora de cultura, como aquela que produz Arte limitada às vivências que possui, numa perspectiva de “deixar a criança fazer do jeito dela”, o que não contribui para o avanço no seu desenvolvimento psíquico por trazer subentendida a concepção da criança desvinculada de toda produção cultural humana já estabelecida. A autora mostra, como ponto recorrente desse processo, que durante o período de graduação ou especialização, os cursos direcionam mais aos trabalhos de produção artísticas para o auxílio às outras áreas de conhecimentos, como a alfabetização ou para os eventos festivos das escolas, impossibilitando a reflexão mais crítica sobre a área de conhecimento da Arte, deixando, por isso, a formação humana comprometida pela falta de mediação intencional que venha a promover avanços no desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores.

²⁴ “[...] catarse, ou seja, à complexa transformação dos sentimentos” (VIGOTSKI, 1999, p. 270).

²⁵ A autora não identifica o nome do município no qual foi realizada a pesquisa, por isso o nome da localidade não é citado nesta descrição.

A tese de Silva (2012) explicita um estudo de caso de cunho etnográfico, em que se objetivou investigar a produção das culturas infantis a partir das experiências de crianças de 3 a 5 anos de idade e a prática pedagógica de sua professora, com a linguagem das histórias em quadrinhos (HQs), em uma pré-escola no município de São Bernardo do Campo, SP. A autora utiliza como procedimentos metodológicos: a observação participante e o registro de campo, onde procurou registrar os relatos orais das crianças; faz também a análise dos documentos oficiais da rede municipal de educação e o da pré-escola pesquisada; entrevista um quadrinhista para melhor abordagem em relação as HQs; e, por fim, faz a análise das HQs produzidas pelas crianças.

Diante dos dados coletados, utiliza como viés teórico a Sociologia da Infância, buscando uma interlocução com a Pedagogia da Infância, a Antropologia, a Filosofia e a Arte, teorias que condizem e envolvem a educação da pequena infância e dos objetivos presentes em sua pesquisa. Assim, Silva (2012, p. xxxix) afirma que:

Parte do pressuposto, fundamentada nesta interlocução, de que as crianças pequenas participam coletivamente e de maneira ativa na sociedade da qual fazem parte, portanto, não só reproduzem a cultura do mundo adulto, mas ao apropriarem-se criativamente desta produzem as culturas infantis.

Assim, a tese busca uma compreensão da relação das crianças com a cultura midiática, que, nesse caso, dá-se nas histórias em quadrinhos, possibilitando, ainda, compreender as intencionalidades pedagógicas com o uso destas na educação da infância e como as crianças ressignificam essa relação na própria produção de suas culturas infantis, mostrando, sobretudo, qual o papel e a influência dessa cultura em suas vidas, não apenas no contexto da escola, mas também no contexto familiar, ou seja, em todo contexto social envolvido.

Suas conclusões nos remetem a práticas adultocêntricas, evidenciando a questão da relação do tempo da infância e o tempo do adulto, que marca e, quase sempre, estabelece as relações no interior da pré-escola. A autora reporta-se: à relação mídia e educação; à supremacia da linguagem verbal sobre as outras linguagens; à formação docente; às políticas públicas para a infância; ao mercado de quadrinhos destinados ao público infantil; e à linguagem das HQs. A autora demarca que o trabalho com os quadrinhos, justificado pela professora pelo interesse que observou das crianças com esse material e o seu desejo de fazer algo diferente, que terminou por configurar-se em uma atividade de caráter escolarizador, didatizado, marcado pelo ensino da linguagem das HQs e da supremacia da palavra sobre a imagem, o que, como vimos, denota uma antecipação do processo de construção da escrita, afirmando os mitos da precocidade e da superespecialização para justificar e fundamentar tais

práticas escolarizantes. Silva (2012) ainda faz reflexões sobre essas questões, destacando como o mercado capitalista determina não apenas o que vai ser comercializado, mas como vai moldando a cultura que prevalece dentro das instituições educativas, ficando evidente em seus dados um contraponto ao projeto político pedagógico da instituição pesquisada, que denota incoerência em seu conteúdo de teoria e prática, havendo na prática uma valorização das “imagens estereotipadas”, na antecipação do ensino das letras, na fragmentação do conhecimento em áreas e no controle do tempo e dos processos criativos das crianças. Considera, portanto, que roubar as “noventa e nove” linguagens da criança, é desrespeitar o próprio tempo de infância e manter nos espaços educativos uma pedagogia de transmissão, que tem como valores máximos a competitividade e o individualismo. Senso assim, reafirma-se o discurso hegemônico, que legitima uma identidade como norma, preconizando uma busca de conformação, semelhanças, regularidades e aceitação. Portanto, as produções infantis carregam marcas de estereótipos e que buscam aceitação. Contudo, a autora também relata que essa busca de conformação não se dá sem resistências. Mesmo frente à bagagem de estereótipos e de imposições, as crianças pequenas resistem e no coletivo procuram reinventar, tirar da fôrma, “des-formar”, aquilo que tentam lhes impor. Assim, provoca indicações e sugestões de como isso poderia ser transformado, desde a formação dos docentes até o acesso e disponibilidade artística de produtos culturais disponibilizados pela mídia, que se constitua, necessariamente, em uma formação estética, que garanta a experiência com a arte, na perspectiva da construção de um “olhar sensível pensante” (MARTINS, 1992 *apud* SILVA, 2012, p. 211), para que possam questionar essas formas, com as quais o sistema capitalista procura aprisionar docentes e crianças.

Carvalho (2010), em sua dissertação, discute as implicações da formação docente e sua prática em sala de aula, dentro da perspectiva da teoria crítica da sociedade. Tem como objetivo geral examinar a prática pedagógica do professor de Educação Infantil quanto às atividades artísticas que procura desenvolver, o que contribui para compreender como as propostas contidas nos planos de ensino e projetos pedagógicos das respectivas instituições, no que se refere ao ensino da arte. A autora sistematiza como seus objetivos específicos: examinar as práticas pedagógicas relativas à arte em duas escolas públicas de educação infantil da cidade de Campos de Jordão/SP, para identificar a relação do professor com esta área; relatar o modo como os professores selecionam os conteúdos de artes, planejam e desenvolvem suas aulas, a partir da visão dos próprios professores; descrever e analisar as relações que os professores de educação infantil estabelecem com os conteúdos de arte com

os quais trabalham e com a arte e as manifestações culturais, bem como o contato do professor com tais manifestações.

Como instrumentos de coleta dos dados, utiliza: a observação com registros em diário de campo; fotografias e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa destacados, que são três (3) professoras de duas (2) escolas escolhidas da rede municipal pesquisada, em turmas nomeadas de Infantil III, que atendem crianças na faixa etária de 5 anos. A pesquisadora não se refere a uma metodologia específica, porém, afirma fazer a análise de seus dados através da fundamentação teórica utilizada com base nos pressupostos da teoria crítica em paralelo, principalmente, com a visão sociológica, com os estudos de Adorno, Benjamin, H. Marcuse, entre outros.

Em suas conclusões, Carvalho (2010) relata-nos que a relação do professor com a área é permeada por questões mais amplas, como a pressão por resultados e avaliações satisfatórias, visto o modo como os professores selecionam as atividades significativas a serem observadas, evidenciando o desejo em mostrar o bom desempenho e cuidado na execução das atividades, o que vai pontuando em considerações gerais a respeito dos resultados obtidos dos dados de sua pesquisa, que são: formação estética defasada e condições e sobrecarga de trabalho burocratizadas pela sociedade, trazendo insatisfações com o exercício docente e a profissão; uso de materiais que evidenciam a arte como entretenimento, havendo indícios que permitem constatar um impedimento real ao desenvolvimento da livre expressão e da experiência, não permitindo estabelecer uma relação de apropriação legítima com a experiência criadora, devido as condições materiais de existência e de trabalho impostas às professoras, que as impelem para a mera adaptação aos mecanismos de controle; confirma que a relação que os professores estabelecem com o ensino de arte é marcada por uma concepção utilitária, pois se usa a arte como entretenimento, sendo que as limitações impostas pelas condições de trabalho e a pressão para um desempenho adequado direcionam para atividades mais estruturadas e supervisionadas, bem como aquelas em que os níveis de dificuldade aparentavam ser menores (atividades de desenho livre e experimentação com massa de modelar, por exemplo) são apontadas como as escolhidas para serem realizadas em sala de aula, mesmo que restringindo as possibilidades de criação, elas trazem, contudo, contribuições ao processo do aprendizado de procedimentos úteis à aquisição de habilidade motora e concentração para a aquisição da leitura e escrita, o que indica que a arte é relevante ao processo de aprendizagem, mas acaba sendo explorada apenas como intenção de desenvolver competências, o que faz com que as professoras sejam cobradas pelo

desenvolvimento de conhecimentos em outras áreas, mediante a utilização das atividades artísticas como recurso didático.

Por fim, a autora enfatiza a necessidade de não privilegiar a arte somente em função de outras áreas do conhecimento e que é preciso preconizar a sua fruição por meio da cultura e das necessidades concretas dos alunos e professoras. Reitera, ainda, a necessidade da arte na educação, impulsionada pela ação regeneradora do processo criativo.

Lima (2009) apresenta em sua dissertação uma reflexão sobre as práticas e as experiências com o ensino da dança junto a crianças de 2 a 6 anos, desenvolvidas pelas professoras no Núcleo de Educação Infantil (NEI), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Interessante observar que a autora, não cita apenas um objetivo geral, mas descreve três objetivos, o que dá a entender que são seus objetivos específicos, a saber: descrever e interpretar as experiências vividas com a dança, com enfoque nos significados da dança e na organização do trabalho pedagógico; identificar lacunas nas práticas pedagógicas em dança; apontar perspectivas para o ensino da dança na Educação Infantil.

A autora traz como fundamentação e referência teórica, a orientação fenomenológica de Merleau-Ponty sobre corpo, linguagem, expressão e percepção, tomando como metodologia a abordagem qualitativa do tipo Fenômeno Situado, cujo princípio diz respeito ao interesse pelos fenômenos tal qual ocorrem na experiência vivida, de onde emanam os conhecimentos que podemos ter sobre o mundo, buscando interpretá-los e compreendê-los na sua essência/existência, de acordo com seus estudos. Toma como instrumento de coleta dos dados, as descrições dos sujeitos da pesquisa (que são 15 professoras, em sua maioria pedagogas) em forma de entrevistas, com o intuito de capturar os seus discursos sobre o trabalho pedagógico com a linguagem da dança, que são experienciadas no contexto da Educação Infantil, com crianças pequenas. Dentro dessa mesma perspectiva, inserem-se nas reflexões estudos de Marilena Chauí, de Humberto Maturana e Francisco Varela. Em relação ao estudo das estruturas do movimento e elementos da dança, a autora remete aos estudos de Rudolf Laban, juntamente com outros autores.

Lima (2009) considerou as diferentes experiências desenvolvidas com o ensino da dança no NEI pesquisado e percebeu que as professoras envolvidas nesse processo compreendem a dança e a vivenciam como uma forma de expressão e resgate cultural, espetáculo, diversão, brincadeira, assim como demonstraram priorizar as danças da tradição, vinculando-as como conhecimento/conteúdo à área de Artes, com mais prevalência à área de Educação Física. Para a organização do trabalho pedagógico, as professoras utilizaram como metodologias o “tema de pesquisa” para articular os conhecimentos das diversas áreas, a

“abordagem triangular” (de Ana Mae Barbosa), para o trabalho com a dança como linguagem artística, e os processos de imitação/repetição e improvisação, para ensinar/aprender a dança.

As interpretações das experiências com danças descritas pelas professoras do NEI, articulada com os conhecimentos de vários estudiosos, permitiram que as perspectivas para o trabalho com a dança na escola fossem vistas, vivenciadas e reconhecidas como linguagem do corpo, como fatores do movimento, como imitação, improvisação e brincadeira, formas estas de se efetivar os caminhos para o dançar. A autora concordou com os interlocutores nessa pesquisa, quando declararam que a criança aprende a utilizar a dança como comunicação e expressão, para dizer de si mesma e do mundo, a partir de um trabalho intencional, sistematizado, de situações desafiadoras em torno dessa vivência, do contato com a multiplicidade de danças e dos relacionamentos estabelecidos no ato de dançar. Portanto, suas considerações permitem visualizar que o trabalho com dança na Educação Infantil deve tomar como princípio o corpo, a criação e a linguagem, reconhecendo que a arte e tudo o que existe é produzido pelo homem nesse mundo não ocorre fora do corpo, sem o corpo e sem a linguagem nas suas diferentes e singulares formas de expressão, distinguindo a dança como conhecimento e conteúdo, confirmando a crença na capacidade criadora e transformadora do ser humano.

Loureiro (2009) traz em sua dissertação a linguagem da música na Educação Infantil, constituindo como objetivo geral de seu trabalho abordar como o ensino de música pode contribuir como uma das linguagens de expressão no desenvolvimento da criança. Sua pesquisa é realizada no contexto de uma rede particular de ensino no município de São Paulo, onde foi pesquisada a prática pedagógica musical de uma professora com crianças de 4 e 5 anos de idade, que englobam as turmas de Jardim I e II. A pesquisa foi do tipo estudo de caso, em que os dados coletados foram analisados, estudados e interpretados, utilizando como instrumentos de sua coleta, um levantamento bibliográfico, documentos oficiais e específicos da escola pesquisada, como o projeto político pedagógico e o planejamento anual de ensino de música; também foram feitas observações em sala de aula, onde se constatou o envolvimento entre os sujeitos (professora e crianças) e foi realizada uma entrevista com a professora.

A autora fundamentou sua pesquisa nos estudos de autores que possuem como arcabouço teórico a importância da experiência lúdica, das culturas infantis, do silêncio, da paisagem sonora evidenciando os sons que nos rodeiam, do estímulo a uma escuta atenta, da integração entre o som e o movimento, do despertar para a criatividade, de valorizar uma improvisação séria e planejada, além de reconhecer os sons produzidos pelas próprias crianças; assim como o que é abordado no próprio Referencial Curricular Nacional de

Educação Infantil, no que se trata da linguagem da música nesse nível de ensino. Importa salientar que essa pesquisa só permaneceu no recorte da análise categorial por atender um dos critérios de seleção desse estudo, sendo este a formação em pedagogia da professora pesquisada, que, mesmo que tenha sua formação inicial em música sacra, atende o que aqui vem a ser o foco: investigar práticas pedagógicas (sejam elas de pesquisadores ou professores) com formação em Pedagogia, a fim de explicitar o que esta área propõe com a arte na infância. Sendo assim, essa pesquisa se diferencia não só por se concentrar numa escola de rede particular como também por explicitar uma formação adequada e digamos completa, da função que exerce a professora pesquisada.

Em suas conclusões, Loureiro (2009) destaca a importância da formação docente da professora pesquisada, considerando a prática apresentada como sendo de sucesso, assim como identifica e sugere um ponto que pode ser melhorado: o tempo destinado às aulas, que é 30 minutos apenas uma vez por semana, dizendo ser muito pouco. A autora reitera que a professora alegou haver um projeto propondo aumento da carga horária, mas sem a efetivação do mesmo até a pesquisa ser concluída. Coloca que, mesmo existindo esse ponto a ser melhorado, ela realiza um trabalho muito bom em relação à música, assim como com as crianças, destacando que aborda a música de modo diferente se comparado a algumas escolas, contribuindo para o desenvolvimento das crianças. Para isso, destacou a sua formação em Música com o predomínio de cunho técnico em tocar vários instrumentos, além de sua outra formação que é a Pedagogia, o que lhe propicia conhecer melhor os aspectos do desenvolvimento da criança, bem como a utilização de estratégias específicas para a faixa etária em questão. Tanto o curso de Música como o de Pedagogia reúnem características específicas, o que se entende que uma professora de Educação Infantil que tenha essas duas formações, terá melhores condições de abordar a música com crianças pequenas. Porém, diz ter a consciência da dificuldade de encontrar uma professora de Educação Infantil tanto da rede pública como da rede privada de ensino que agregue essas duas formações acadêmicas citadas, como nesse caso específico. Sabe-se que para trabalhar na Educação Infantil é necessária a formação em Pedagogia, porém, para se abordar a música de forma adequada com a criança é necessário, pelo menos, que a professora tenha uma formação musical básica, adquirida por intermédio de cursos, participação em congressos, oficinas, “troca” de experiências com outros profissionais da área e mediante leituras especializadas. Sendo assim, faz indicações e sugestões nesse sentido, valorizando a formação acadêmica e continuada dos professores dessa área, em especial, e complementa que é importante esclarecer que, para a educação musical infantil, não é necessário ter professores que se restrinjam à transmissão de

conhecimento técnico, mas, sim, a existência de profissionais que tenham a preocupação com o desenvolvimento musical da criança de forma ampla, buscando compreender melhor o ambiente sonoro que está ao seu entorno, comprovando o quanto é importante a paisagem sonora produzida pela criança e aceitá-la como uma produção legítima, além de perceber a importância da arte e, em especial, da música na educação infantil.

Galvani (2016) apresenta-nos em sua dissertação um trabalho autobiográfico, onde constrói com base em narrativas visuais e cartográficas, uma “a/r/tografia”, ou seja, arte com texto, sendo sua linguagem artística principal, a fotografia. Através das imagens reveladas e construídas de seus registros e documentações de sua prática pedagógica como docente na Educação Infantil, procurou revelar reflexões acerca de sua autoformação com a pesquisa, revelando não apenas a docente, mas também a artista e pesquisadora que é. A partir do acervo fotográfico de suas experiências e práticas pedagógicas construídas entre os anos de 2012 e 2014, criou foto-ensaios e foto-discursos em um processo de seleção e criação que tanto impulsionaram como foram impulsionados pela reflexão teórica, buscando fundamentar e aprofundar através dos processos de documentação pedagógica segundo a abordagem de Reggio Emilia, especialmente nas publicações de Malaguzzi, Hoyuelos, Rinaldi e Paulo Focchi.

A metodologia utilizada é a da Pesquisa Baseada em Artes (PBA) e seus objetos de investigação foram as fotografias coletadas, registros e reflexões durante quatro anos letivos, que junto à construção do estudo foram revistos, analisados e recriados. A autora também apresenta a construção de mandalas de crochê junto ao desenvolvimento teórico da pesquisa, associando os seus fazeres artísticos aos fazeres de pesquisadora.

É imprescindível relatar a dificuldade encontrada em caracterizar esse trabalho, através dos critérios estabelecidos para esta dissertação, que busca retratar quais as concepções sobre arte, prática pedagógica e infância em um recorte de pesquisas que abordam práticas pedagógicas com artes na infância de professores e pesquisadores pedagogos. Primeiramente, a autora tem como formação inicial a pedagogia, mas relata o grande leque de formação continuada voltada para as artes e suas experiências tanto nacionais como internacionais em busca de qualificar sua formação. Em segundo lugar, verifica-se que ela retrata não apenas a prática pedagógica em si, mas uma reflexão necessária do professor, mostrando a importante relevância de sua constante formação, ou seja, a princípio a pesquisa parecia tratar apenas da temática formação de professores, mas no decorrer da leitura na íntegra, pode-se compreender que se trata também de relatar práticas pedagógicas e, sobretudo, de utilizar a arte em todos os âmbitos do ser, seja aquele que se encontra na fase da

infância, ou na fase adulta, no papel de criança ou de professor, considerando-a como propulsora de conhecimentos, na troca constante de saberes, sentimentos e afetividades. Assim, essa pesquisa se encontra e se mantém no *corpus* de análises por corroborar e tornar visíveis práticas pedagógicas com a arte na infância, de uma pesquisadora/pedagoga que busca na arte interdisciplinar de sua prática docente-artista-pesquisadora, contribuir com potencialidades de novas lentes para o professor como dispositivos para ações pedagógicas mais conscientes e sensíveis, que estejam de encontro com a criança e a infância como a concebe, permitindo a escuta destas, como os sujeitos mais importantes do processo educativo.

Nesse sentido, verifica-se que Galvani (2016) considera basilar a formação ao longo da vida, que seria essencial que todos os professores tomassem consciência das inúmeras possibilidades da pesquisa baseada em narrativas visuais, como, por exemplo, autobiográficas, o que é, no fundo, uma maneira autocrítica de se ver e ver os outros, proporcionando reflexão contínua e sistemática. A autora afirma na análise da narrativa biográfica, que o diálogo entre quem escreve, quem lê e os personagens do relato é um ato de partilha e de emancipação, na medida em que se relocalizam histórias, reinventam os outros e reinventam a si próprios. Reitera, ainda, que seu trabalho carrega a visão de que a docência se faz na junção de fragmentos do cotidiano, na costura de pedaços de vivências dentro e fora da sala de aula e na projeção de experiências que levem a compartilhar – alunos e professores – reflexões e significados sobre aquilo que vivenciam. Ela acredita que a fotografia é uma linguagem visual que permite ao professor dar voz a criança e, especialmente, revelar, registrar e destacar todas essas linguagens, que vão além das palavras ditas ou escritas. Acredita que, por meio da linguagem fotográfica, torna-se evidente como o adulto enxerga a criança e suas potencialidades; que revela o foco no trabalho da escola e em sua “propaganda” ou documenta a criança em ação ou ainda se oferece como elemento para a análise do professor. Sendo assim, é fundamental para estudos pedagógicos, durante a formação inicial e continuada dos professores de Educação Infantil, a leitura de imagens e experiências de documentação e da PBA com fotografias.

Canteras (2009), em sua dissertação, trata de possíveis conflitos entre a teoria e a prática no ensino-aprendizagem em Arte na Educação Infantil. Tem por objetivo colaborar para a reflexão sobre os possíveis conflitos existentes entre a teoria e a prática no ensino de Arte na nessa fase de ensino, contribuindo para que sua prática possa condizer de maneira qualitativa em relação à teoria, qualificando, cada vez mais, sua intervenção. Apesar de não citar a metodologia utilizada, dá a entender que faz uma pesquisa bibliográfica e documental,

pois traz ao campo de análise teórica o documento Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), usando de duas diferentes visões referenciais para analisar esse documento junto ao conteúdo que propõe à Educação Infantil nacional, especificamente o volume III, que trata do eixo norteador conhecimento de mundo, trazendo a linguagem da arte como importante para esse contexto, o que também determina como foco da pesquisa, a linguagem das artes plásticas, nomeadas como artes visuais no documento analisado.

A autor utiliza como instrumentos de coleta dos dados referentes à parte que contextualiza a prática em contrapartida à teoria, a observação das aulas de artes de duas professoras de uma rede particular de ensino de Educação Infantil. Em turmas de Jardim I e II, com crianças de 4 a 5 anos de idade, emprega o recurso de entrevistas para coletar junto a esses sujeitos suas considerações sobre suas práticas pedagógicas e de vida profissional, realizadas, sobretudo, a respeito do tema “ensino de arte” e do conhecimento da teoria do documento que traz para contrapor a prática em seu estudo.

A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede particular de ensino de Educação Infantil do estado de São Paulo, uma na capital e a outra no município de São Bernardo do Campo. A autora também não especifica os pressupostos que embasam sua pesquisa, contudo, fica evidente que se baseia, principalmente, nos estudos de Vigotski (2001), considerando que aborda a importância do que chama de “Zona de Desenvolvimento Proximal”. Canteras (2009) traz outros autores para contextualizar a questão histórica tanto da educação infantil como do ensino da arte no Brasil, inferindo suas reflexões teóricas acerca dos pensamentos de Kuhlmann Junior, Candau e Sarmiento para as questões da infância, e de Barbosa, Coutinho e Eisner para as questões referentes ao ensino da arte.

Como conclusão de seu estudo, Canteras (2009) indica que o ensino de Arte, assim como nas demais áreas do saber, precisa diagnosticar o conhecimento prévio do aluno, trabalhar em sua zona de desenvolvimento proximal para facilitar a construção de conhecimentos importantes para seu aprendizado nessa área. Considera que a teoria existe no processo de ensino-aprendizagem das professoras, mas não se relaciona com a prática, uma vez que a ação pedagógica não é planejada ou pensada com plena consciência da teoria nela inserida. A autora indica que as apostilas ou documentos oficiais necessitam de maior atenção e compreensão dos professores, no modo como são apresentados e discutidos com e por eles, pois acredita que tanto a universidade como a escola são capazes de instigar uma melhor leitura e análise da proposta de ensino a ser desenvolvida. Sugere, ainda, que essas instâncias tenham um diálogo mais próximo e aberto, proporcionando reflexões, análises e questionamentos. Assinala que a comparação com os estudos realizados com a prática que

vivenciaram provocam conflitos e geram novas comparações, relações e conhecimentos, e são, por esse motivo, importantes e poderiam ser discutidos e analisados para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho de dissertação de Santos (2015) objetivou compreender a relação entre o *habitus* do professor e as experiências estéticas das crianças no campo da arte na Educação Infantil. Sua metodologia de pesquisa toma por abordagem a pesquisa qualitativa, tendo como base os pressupostos do método Materialismo Histórico Dialético, apoiada nas discussões da produção humana constitutivas da história, no movimento, nas contradições de classe e na atividade humana. Utiliza como instrumentos para a coleta de dados, o levantamento bibliográfico e documental, a observação das ações educativas em artes e registros em diário de campo, como também realiza entrevistas com as professoras, além de registros filmicos e auditivos.

Dessa maneira, parte de uma concepção de arte como categoria histórica e social, por isso, afirma que esta está intrínseca no processo de humanização do homem, defendendo a ideia de que a arte deve ser compreendida como uma possibilidade de construção do conhecimento. Seu referencial teórico dialoga numa perspectiva interdisciplinar, sendo ancorado nos estudos de Kant, Schiller, Vásquez, Geertz, Williams, Bourdieu, Benjamin, Fischer, entre outros autores que abordam as temáticas levantadas como objeto de pesquisa.

A pesquisa empírica dá-se no contexto de cinco instituições de Educação Infantil da rede de ensino público municipal de Goiânia, GO, e engloba como sujeitos de pesquisa cinco professoras e suas respectivas turmas, considerando em torno de 75 crianças, com idades entre 3 a 5 anos.

Em seu capítulo final, autora fecha seus estudos em sínteses e problematizações, dialogando com seus resultados e com sua base teórica, concluindo que durante o percurso empírico as falas das professoras revelaram carências de uma formação cultural e específica sobre a arte e suas dimensões, o que as caracteriza como fragilidades que podem ser expressão tanto no âmbito acadêmico, de uma matriz curricular que discuta a arte não somente como disciplina, mas como campo de conhecimento e de formação desse profissional que irá trabalhar com as crianças, quanto nas limitações de suas trajetórias de vida, em suas práticas de cultura e no *habitus*, elementos constituintes de um capital cultural norteador das práticas educativas. Ela indica que existe um debate lançado e que circunda sua pesquisa: alguns defendem que a arte deveria ficar a cargo do pedagogo, por se tratar de um campo do conhecimento que deve ser desenvolvido de maneira interdisciplinar, sem a fragmentação do currículo; outros, apontam o professor com formação específica para o trabalho com a arte,

por se tratar de um campo do conhecimento, que possui suas especificidades teóricas e curriculares e precisa ser tratado com certo aprofundamento teórico. O que as professoras sinalizam na pesquisa é a falta de formação específica e reivindicam a presença do professor especialista para compor o coletivo da instituição de Educação Infantil. Suas falas denotam dificuldades em desenvolver o trabalho com a arte e indicam que a presença e a assessoria de um profissional com formação específica poderia avançar as discussões sobre a arte como campo do conhecimento.

Santos (2015) destaca a questão da formação cultural docente que é um ponto nodal que precisa ser discutido na formação inicial, no âmbito da formação continuada, bem como na ampliação dos referenciais culturais e na mudança de *habitus* dos professores. Assinala, ainda que é necessário pensar em políticas públicas articuladas que permitam ao professor ampliar suas vivências culturais e formativas, nos âmbitos pessoal e coletivo, a fim de que suas práticas culturais possam reverberar nas práticas educativas com as crianças. Considerando que o que se percebe e o que se preconiza nas falas das professoras sobre formação cultural, revela-se a questão da formação cultural como algo afastado, externo à sua identidade profissional.

A pesquisa aponta que as trajetórias de vida das professoras entrevistadas, bem como o *habitus* em relação às suas práticas de cultura, puderam ser percebidas como marcas de um *habitus* de classe, que permanecem e que são recorrentes. Ou seja, mesmo que as professoras vivenciem momentos de experiência com a arte, ao frequentar espaços de cultura, elas não conseguem apreender essas vivências como referenciais modificáveis de suas práticas, portanto, pouco conseguem trazê-las em seu trabalho com as crianças, ficando as ações com a arte no campo da instrumentalização, empobrecidas e descontextualizadas. Ela ressalta que, ao se trabalhar com a arte de forma didatizada, como disciplina isolada, ela se converte em instrumento, deixando a arte de ser um meio para se tornar um fim em si mesma, empobrecida de sentido e de significado para os sujeitos. O exemplo disso é que, quando observadas as ações educativas e retratadas por meio dos eventos, revelam a arte sendo trabalhada de maneira mecanizada, traduzida em atividades aligeiradas e sem sentido para as crianças.

Nesse sentido, pensando a formação cultural das professoras, bem como suas práticas de cultura, percebe-se o empobrecimento de suas experiências no campo artístico, bem como a carência na formação para se trabalhar a arte com as crianças, restando-lhes a reprodução pedagogizante de atividades descontextualizadas, sem um aprofundamento teórico e, conseqüentemente, acrítico. Sendo assim, autora reitera que pensar no trabalho com a arte, como possibilidade de experiências estéticas para as crianças, não é uma tarefa fácil a ser

realizada, porém, é uma prática possível e necessária e que não deve ser tomada como utopia ou simplesmente como ideia reguladora, mas uma possibilidade de emancipação humana. Contudo, ela afirma o quanto é urgente o encontro da arte com as outras áreas do conhecimento, haja vista que defende a arte como produção de cultura que, necessariamente, perpassa todos os espaços sociais. Portanto, a autora acredita que é preciso propor o encontro entre formação específica das áreas do conhecimento com a pedagogia.

Andrade (2012), em sua tese, traz-nos como temática a importância da arte na Educação Infantil e a questão do espaço da arte em suas trajetórias formativas, a partir da ação e do discurso do professor de Educação Infantil. Tem por objetivo analisar os dados relativos às ações e ao discurso dos professores da Educação Infantil e verificar suas concepções sobre o ensino da Arte nessa etapa da educação e por objetivos específicos: 1) captar depoimentos de professores como forma de entender a situação que se mostra hoje no ensino da Arte na Educação Infantil; 2) apresentar dados relativos à ação e ao discurso dos professores de educação infantil, quanto à formação artística; 3) analisar o universo das aulas de Arte nas diferentes situações apresentadas; 4) promover a reflexão sobre a importância da formação artística de professores.

A autora identifica uma metodologia com abordagem qualitativa do tipo etnográfico, com alguns entornos da pesquisa-ação, fundamentada em Marli André, e toma como material que subsidia suas análises: questionários aplicados com professores de Centros de Educação e Recreação (CER) na rede municipal de ensino de Araraquara, SP, cidade da pesquisa e também com alunos do último semestre do curso de Pedagogia de uma universidade particular; também foram realizadas observações em pesquisa de campo para retratar a realidade na rede desse mesmo município, onde foi possível recolher materiais nas diferentes fontes, como fotografias, registros em diário de campo e trabalhos realizados pelas crianças de diferentes escolas observadas, sendo nomeados apenas como desenhos.

Andrade (2012) traz como dados a pesquisa bibliográfica e documentos de leis vigentes para dar suporte às questões teóricas. Como fundamentação teórica se baseia nos estudos de Ostrower, Barbosa, Dewey, Ferraz e Fusari, Martins, Derdyk, Lowenfeld e Eisner, para questões relativas às contextualizações da arte, mas utiliza outros aportes para as questões relativas ao professor de modo mais amplo e os paradigmas em “ser professor”, segundo Nóvoa (1995 *apud* ANDRADE, 2012). Apesar da pesquisa se desenvolver com sujeitos ainda em formação, a pesquisadora trouxe também como sujeitos professores já formados e atuantes na área, dando a entender que são formados inicialmente em pedagogia, formação esta que é critério de exigência na atuação da Educação Infantil e que tem como

função ser polivalente e desenvolver junto às linguagens artísticas referentes ao conteúdo da arte, por isso, considerou-se esse trabalho tratar das práticas pedagógicas com arte na infância, critério de permanência nesse *corpus* de análise.

Suas conclusões denotam que o ensino da Arte na escola tem ainda um papel na educação do “bem feito”, do “bem acabado”, no “presente” para a mãe e para o pai, de disciplina que serve de suporte para outra e não apresenta sua própria identidade e sempre demanda seu objetivo em busca de um produto. Segundo os dados levantados na pesquisa, a autora afirma que existe uma contradição entre as falas dos professores e suas ações em sala de aula, pois verificou que há dificuldades que devem ser sanadas no processo de formação do professor e uma de suas principais constatações é com relação ao pouco tempo destinado à formação artística na Universidade; a outra diz respeito à falta de profissionais especializados que ministram as disciplinas da área nos cursos de ensino superior. Nesse sentido, ela observou que a compreensão, a intenção e a fala dos professores demonstram que eles consideram a Arte importante para o desenvolvimento da criança, todavia, existem lacunas nessa formação artística das crianças nas escolas públicas pesquisadas. Os professores enfrentam difíceis condições de trabalho, faltam salas adequadas para artes plásticas, dança ou música, o sistema organizacional tradicional da escola dificulta o uso de instrumentos, equipamentos, materiais e experiências criativas nas aulas de Arte, por conta do baixo salário que recebem, encontram dificuldades financeiras de acesso a livros especializados em Arte e cursos diferenciados para sua própria produção cultural. Fatos que denotam essa lacuna teórico-metodológico-didática, ocasionando num sério comprometimento no desenvolvimento da criatividade e na expressão das crianças.

No que cabe às instituições formadoras, Andrade (2012) complementa que estas precisam fomentar uma atividade teórico-prática mais racional e também mais reflexiva, que deveria ser fruto de um processo de discussão com os órgãos gestores de cada uma, sobre a necessidade de um currículo que atenda, com maior profundidade, à formação e à importância da Arte na educação. A autora, portanto, conduz-nos a compreender que esse processo é cíclico e que acarreta resultados sérios na formação desse professor pedagogo e que vai se ramificando e chegando ao chão da escola de maneira descontextualizada e já fragilizada. Se o professor não compreende a importância do papel da Arte na sua formação, isso se refletirá na sua ação como educado, configurando na escola e na relação com seus pares, ficando para a criança o resultado dessa situação indeterminada. Nesse sentido, a pesquisadora contribui com sugestões para soluções pontuais, no que se trata, principalmente, ao processo de formação do professor de Educação Infantil, levando em conta todos os seus estudos teóricos

apresentados nessa pesquisa, considerando que a Arte tem uma relação de sensibilidade com a existência e com as experiências humanas.

Andrade (2012) afirma que a Arte é capaz de gerar conhecimento e, por meio dela, pode-se desenvolver no mundo esse processo de humanização, contribuindo com um projeto educacional tanto na formação de professores quanto na formação das crianças e desempenhando um papel preponderante nos projetos educacionais. Os cursos de formação de professores devem desenvolver um compromisso com o conhecimento, mas, fundamentalmente, com a possibilidade de formar pessoas mais sensíveis e, principalmente, criativas. Nessa perspectiva a autora infere que é fundamental que o professor da Educação Infantil venha a ter um acervo teórico e estético para compreender a vasta dimensão que possui no ato de educar através da Arte, mediante a necessidade de sensibilização do outro e da criatividade.

Delavald (2013), em sua dissertação, teve como problemática o modo como a experiência com a arte contemporânea pode contribuir para a formação da criança, investigando quais seriam as potencialidades desse encontro para o processo educativo da pequena infância. Tem por objetivo, portanto, buscar interpretar quais as potencialidades na formação emergem da experiência de crianças, entre 4 e 5 anos de idade, com a arte contemporânea e o seu significado para a educação da pequena infância.

A autora é professora da Educação Infantil, e como pesquisadora propõe uma investigação com o intuito de intervenção junto ao campo da Educação Infantil, considerando uma abordagem qualitativa com uma metodologia voltada à pesquisa com crianças pequenas, utilizando de um referencial multidisciplinar, baseando-se na sociologia da infância (Corsaro, Sarmiento), filosofia (Nietzsche, Larrosa), estudos sobre arte contemporânea (Archer, Millet, Loponte) e formação ético-estética (Hermann, Pereira). A autora relata que sua intenção, ao utilizar do método etnográfico, não foi apenas para uma observação participante, mas procurou aproveitar os recursos etnográficos para ver a criança como parceira no processo realizado, possibilitando, assim, sua imersão no campo de pesquisa e uma relação de proximidade estabelecida com as crianças pesquisadas, consideradas nesse propósito, como sujeitos da pesquisa. Como instrumentos para a coleta dos dados, utilizou a observação, registros audiovisuais e fotográficos, além de um diário de campo. A pesquisa deu-se em 20 encontros, no ano de 2012, numa escola de Educação Infantil, fundamentada pelos pressupostos de Montessori, da rede municipal privada de Porto Alegre, RS.

Em suas considerações finais, Delavald (2013) procurou romper com práticas corriqueiras, mecanizadas e equivocadas, presentes no cotidiano de instituições de Educação

Infantil no trato com o conhecimento da arte. Por isso, ao realizar essa investigação, busca interpretar de que modo o encontro com a arte contemporânea poderia contribuir para a formação e enriquecer o processo educativo da pequena infância, oportunizando observações nas potencialidades que emergem no trabalho com a arte contemporânea, tais como: mobilizar o olhar das crianças, ampliar o exercício imaginativo e o repertório imagético, despertar processos de criação, modos de ver, ser, pensar e imaginar. Assim, ao possibilitar inquietações despertadas pelas criações artísticas, mobilizaram-se os alunos a estranhar o seu entorno, pensar sobre ele, falar sobre o cotidiano, conversar sobre aquilo que comumente não é visto. Assim, a autora constatou que esse processo contribuiu para formação estética, pois não só amplia o repertório cultural e imagético, como também mobiliza sensibilidades por meio do que é acionado pela arte e a formação ética, que obviamente não há como avaliar num curto período de tempo. No entanto, nas observações feitas, ela diz ser possível reconhecer potencialidades éticas que emergiram dessa experiência, como o processo de ser tocado e inquieto o grupo de alunos passou a pensar sobre questões cotidianas, além de ter voltado o olhar para as realidades a eles desconhecidas, infâncias que vivem paralelamente.

A partir da investigação, Delavald (2013) reconhece a importância que o encontro com a arte contemporânea representa para o processo educativo da pequena infância, como um modo de tornar mais rico em experiência e sentido o cotidiano da Educação Infantil. Na relevância de seu estudo, ao argumentar sobre as potencialidades que esse encontro promove para a educação e, principalmente, ao demonstrar como as crianças experimentaram esse encontro com a arte contemporânea, pode servir como um incentivo aos educadores da pequena infância para incorporar em suas práticas pedagógicas vivências com a arte. A pesquisa se faz importante, pois não se trata de um estudo teórico baseado somente em pressupostos, mas num estudo empírico que demonstra como ocorre na prática o encontro da infância com a arte contemporânea, possibilitando que seja observada a arte a partir da perspectiva da criança.

Entretanto, mais do que um incentivo e do conhecimento que existam nas possibilidades de articulação entre a arte e a educação, a autora reitera que o professor precisa de formação para realizar uma boa mediação, considerando não ser apenas a arte que enriquecerá o processo educativo, mas o tipo de experiências que o mesmo irá propor e suas intervenções. Desse modo, afirma que o estudo também pode reforçar a importância da formação docente articulando a arte e a educação discutida por teóricos e pesquisadores dessas áreas, o que implica na ampliação dessa discussão sobre o que vem sendo proposto em termos de formação em arte nos cursos de Pedagogia e ou cursos de extensão oferecidos pelas

universidades. Diante disso, considera tornar mais significativas as experiências no dia a dia Da Educação Infantil, que deve ser percebida como uma contínua tarefa diante da responsabilidade e do comprometimento com as infâncias e sua educação.

Moreno (2016) investigou em sua dissertação o movimento de produção de sentidos nos processos de leitura de imagens no contexto da Educação Infantil, no que tange reconhecer a inscrição dessas imagens no universo simbólico humano, admitindo, portanto, que elas produzem sentidos, compreendendo os processos de produção de suas leituras no âmbito das práticas escolares. Tem como fundamentação teórico-metodológica a Análise de Discurso (AD) de matriz francesa, baseada nos estudos da teoria Pecheuxtiana. Utiliza como instrumentos de coleta de dados o levantamento bibliográfico e documental, para o embasamento da etapa teórica, e as observações, diário de campo, entrevistas semiestruturadas audiogravadas e inferências sobre uma obra imagética que retrata uma obra de arte escolhida pela própria pesquisadora para retratar a etapa prática. Os sujeitos da pesquisa foram crianças e professores observados em suas relações no contexto educativo e as entrevistas empregadas aos sujeitos-professores, como mesmo nomeia a autora. Toma como referencial teórico um cabedal de estudiosos, oriundos do campo da Análise de Discurso, da Arte e da Formação de Professores, que são: Pêcheux e Fuchs, Gregolin, Maldidier, Orlandi, Quevedo, Authier-Revuz, Elia, Coracini, Assolini, Coli, Iavelberg, Barbosa, Ferraz e Fusari, Pillar, Neckel, Tardif, Nóvoa, entre outros.

Em suas considerações finais, a autora faz um questionamento norteador: afinal, há espaço para que o novo e o diferente se instaurem em um contexto em que ainda predominam práticas escolares que vêm sendo tradicionalmente reproduzidas? Os resultados que ela encontra apontam para a presença do discurso autoritário que pode ser notado em algumas de suas análises, em diferentes momentos em que há a interdição de certos sentidos, ou em que a circulação de sentidos é determinada/limitada pela figura do sujeito-professor de maneira arbitrária, o que pode ser observado em situações que envolveram o impedimento da circulação de determinados conteúdos em sala de aula (como palavras “feias”), e em relação aos temas como a questão de gênero e a religião, por exemplo.

Entretanto, Moreno (2016) afirma que outras práticas pedagógicas demonstraram a possibilidade de que a multiplicidade de sentidos encontre, sim, lugar no interior das instituições escolares, por ofertarem a possibilidade de que os alunos se colocassem, por permitirem a circulação dos diversos sentidos possíveis e por dotarem as atividades de sentido para os alunos, superando a mera reprodução de tarefas padronizadas. Quanto aos depoimentos dos sujeitos-professores pesquisados, constatou que todos eles demonstraram o

reconhecimento do potencial educativo das linguagens artísticas para a Educação Infantil, além de terem afirmado que trabalham com os conteúdos das diferentes linguagens no dia a dia de suas turmas, muito embora tenham sido encontradas dissidências entre discurso e prática, com a constatação da delegação de responsabilidade pelo conteúdo de arte às aulas de extracurriculares, ou mesmo o desencontro entre o que foi descrito nos depoimentos em relação ao que foi observado em sala de aula.

No que diz respeito às artes visuais e à leitura de imagens propriamente dita, a autora reitera que foram presenciadas poucas atividades que envolveram diretamente processos em que a leitura imagética tenha sido tratada com prioridade, assumindo um papel social na turma, o que dotava as atividades de sentido para os alunos. Nas demais atividades envolvendo imagens, a autora notou duas situações: a primeira delas, com atividades de desenho, na qual as produções dos alunos – quer tenham sido resultado de atividades planejadas pelos sujeitos-professores, quer sejam resultado de um momento “entre-atividades”, para passar o tempo – foram imediatamente arquivadas, não sendo compartilhadas nem retomadas para outros fins; na segunda delas, que diz respeito às contações de história com o recurso do livro, a autora diz que encontra frequentemente as ilustrações apresentadas em função da narrativa, como uma representação fidedigna, sem quaisquer problematizações quanto ao seu conteúdo. Outro fato que foi destacado é que não foi observada em nenhuma contação de história a apresentação do ilustrador dos livros utilizados. Acreditamos que isso possa ser considerado uma desvalorização do trabalho do desenhista, o que atestaria o caráter subalterno da imagem em relação ao texto verbal no imaginário dos sujeitos-professores. Ademais, ela destaca como resultado das investigações realizada, o quanto as práticas pedagógicas com as linguagens artísticas dos sujeitos-professores refletem as representações que estes possuem a respeito do campo da arte, ou seja, o quanto a forma como os sujeitos se relacionam com a arte repercute na organização e no encaminhamento de suas práticas em sala de aula. Dessa maneira, o fato remete novamente à necessidade de que essas relações sejam cuidadas, sobretudo, na formação inicial do professor, a fim de que os sujeitos-professores tenham experiências significativas no campo da arte e que ampliem suas experiências estéticas.

Para se caracterizar a pesquisa de Moreno (2016), fez-se necessário buscar a informação da formação inicial da pesquisadora no *Currículo lattes*, bem como nas análises realizadas através de cada entrevistado, onde se constatou a formação da maioria dos sujeitos-professores, com a formação inicial em Pedagogia e Magistério, seguida de outras formações ou especializações.

Diante dessas informações, foram elaborados quadros (Quadro 15 e 16) para que pudéssemos relacionar os respectivos níveis de ensino abordados com suas pesquisadoras²⁶, o referencial teórico utilizado e os principais autores.

Quadro 15 - Matriz teórica dos trabalhos que envolvem a temática nos anos iniciais

ANOS INICIAIS			
Nº	Pesquisadora	Referencial Teórico Utilizado ²⁷	Principais Autores Utilizados
01	SCHNEIDER (2007)	Não referido pela autora	Bachelard; Richter; Duarte Junior.; Martins; Maturana e Varela; Barbosa, entre outros.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 9 jul. 2018.

Quadro 16 - Matriz teórica dos trabalhos que envolvem a temática na Educação Infantil

(Continua)

EDUCAÇÃO INFANTIL			
Nº	Pesquisadora	Referencial Teórico Utilizado	Principais Autores Utilizados
01	PIRES (2006)	Bibliografia italiana sobre a infância e a música para crianças pequenas.	Bondioli; Bertolini; Mantovani; Bosi; Brugnara; Dolzani; Delalande; Disoteo; Esposito; Fedrizzi; Frapat; Gandini; Edwards; Staccioli; Mammarella; Mazzoli; Sedioli; Zoccatelli; Ritscher; entre outros.
02	MELO (2005)	Não referido pela autora	Ariès; Kramer; Oliveira; Kuhlmann Junior; Bourdieu; Darbel; Forquin; Penna; Barbosa; Fusari; Ferraz; Entre Outros.
03	FERRONATO (2014)	Teoria Sócio-Histórica	Lowenfeld; Luquet; Derdyk; Barbosa; Vigotski; Kellogg; Freitas; Méredieu; Ostrower; Silva; Wilson e Wilson; Libâneo; Pillar; Moreira; Saviani; entre outros.
04	CARAM (2015) - T ²⁸	Teoria Histórico-Cultural	Davidov; Vigotski; Elkonin; Freitas; Leontiev; Marx; Luria Oliveira; Vázquez; entre outros.
05	SILVA (2012) - T	Viés teórico da Sociologia da Infância, Pedagogia da Infância, Antropologia, Filosofia e Arte.	Corsaro; Qvotrup; Faria E Finco; Jenks; Sirota; Gobbi; Barbosa; Cerisara; Campos; Coutinho; Agamben; Abramowicz; Kramer; Kuhlmann; Arelaro; Sarmiento; Foucault; Benjamin; Larrosa; entre outros.

²⁶ Nesse caso, será apenas utilizado o termo “pesquisadoras”, pois, conforme já citado, todas as pesquisas que se mantiveram neste *corpus*, tem por autores, pessoas do gênero feminino, por isso, será usado a expressão “pesquisadoras e autoras” no decorrer de todo trabalho.

²⁷ Nesse item se manterá a nomenclatura utilizada pelas autoras em relação aos seus referenciais teóricos, sendo sinalizado com a expressão “não referido pela autora” quando não for referenciado explicitamente.

²⁸ O “T” maiúsculo sinaliza trabalhos elaborados ao nível de doutorado (teses).

(Continuação)

06	CARVALHO (2010)	Pressupostos da teoria crítica em paralelo advindos, principalmente, da visão sociológica.	Adorno; Benjamin; Marcuse, entre outros.
07	LIMA (2009)	Reflexão fenomenológica	Merleau-Ponty; Chauí; Maturana e Varela; Laban; entre outros.
08	LOUREIRO (2009)	Não referido pela autora	Brito; Koellreutter; Schafer; Winisk; Cage; Entre Outros.
09	GALVANI (2016)	Pressupostos da abordagem de Reggio Emilia e conhecimentos na área de linguagem fotográfica e formação de professores, conexões entre arte, pesquisa e docência.	Dahlberg; Moss; Pence; Edwards; Gandini; Forman; Fochi; Viadel; Hoyuelos; Wharton; Malaguzzi; Marques; Rabitti; Rinaldi; Edwards; Giudici; Duchemin; Cruder; Kossoy, Eisner; Irwin; Barone; Dias; Roldán; Fernández; Magave; Hernandez, Martins; Oliveira; entre outros.
10	CANTERAS (2009)	Não referido pela autora	Vigotski; Vázquez; Sarmento; Barbosa; Kuhlmann Junior; Freire; Eisner; Coutinho; Candau; entre outros.
11	SANTOS (2015)	Matriz teórica do Materialismo Histórico Dialético	Kant; Schiller; Vázquez; Geertz; Veiga-Neto; Laraia; Williams; Bourdieu; Setton; Bonnewitz; Pereira; Catani; Benjamin; Larrosa; Fischer, entre utros.
12	ANDRADE (2012) - T	Não referido pela autora.	Ostrower; Barbosa; Dewey; Ferraz & Fusari; Martins; Derdyk; Lowenfeld, Eisner; Nóvoa, Adorno Entre Outros.
13	DELAVALD (2013)	Referencial multidisciplinar, baseando-se na sociologia da infância, na filosofia, nos estudos sobre arte contemporânea e na formação ético-estética.	Corsaro; Sarmento; Nietzsche; Larrosa; Archer; Millet; Kohan; Loponte; Hermann; Pereira, Agostinho; Barbosa; Martins; Kramer; entre outros.
14	MORENO (2016)	Fundamentação teórico-metodológica da Análise do Discurso de Matriz Francesa (Pecheuxtiana).	Pêcheux; Fuchs; Elia; Gregolin; Maldidier; Orlandi; Quevedo; Authier-Revuz; Coli; Coracini; Assolini; Iavelberg; Barbosa; Ferraz E Fusari; Benjamim; Pillar; Neckel; Pontes; Tardif; Nóvoa; Pimenta; Ernest-Pereira; entre outros.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 9 jul. 2018.

Os Quadros 15 e 16 demonstram que entre as pesquisadoras que explicitaram aos seus referenciais teóricos, foram mais mencionadas a teoria Histórico-Cultural²⁹ e a Sociologia da infância, contabilizando três (3) trabalhos para cada um. Ao abordar o referencial da

²⁹ Apesar de essa nomenclatura ser referida no quadro de diferente forma, vamos tomar durante todo o texto desta dissertação, a nomenclatura “Teoria Histórico-Cultural”, forma pela qual considero mais adequada.

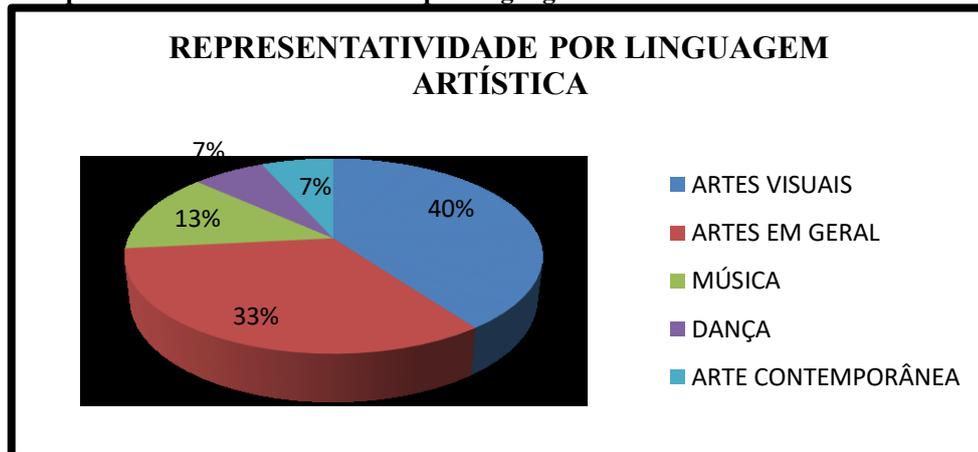
Sociologia da infância, levou-se em consideração o que se referiu a uma visão Sociológica, por utilizar alguns dos mesmos autores. Inferimos que os referenciais da Pedagogia da infância acompanham um desses trabalhos que utilizam a Sociologia da Infância como referencial. No caso da teoria Histórico-Cultural, contabilizamos três (3) referenciais citados de formas diferentes, sendo um deles com o termo conforme citamos, e os outros dois como “Teoria Sócio-Histórica” e “Materialismo Histórico Dialético”, que compreendemos ser referentes à mesma teoria, com base nos estudos de L. S. Vigotski.

Outro referencial mais citado, foram os chamados por bibliografia italiana, que compreendeu dois (2) trabalhos, correspondentes aos estudos sobre a infância e a música para crianças pequenas e aos pressupostos da abordagem Reggio Emilia, seguido de um (1) trabalho com base na reflexão Fenomenológica e outro (1) com base na Análise do Discurso de Matriz Francesa (Pecheuxtiana).

Os que não houveram menção ao referencial foram cinco (5) trabalhos, sendo possível apenas identificar em quais referências bibliográficas (autores) seus trabalhos estão embasados. Apesar de essas autoras optarem por não delimitar as bases teóricas conhecidas, optando por certa ecleticidade de autores, arrisca-se inferir que três (3) dessas pesquisas – Schneider (2007), Melo (2005) e Canteras (2009) – englobam os estudos sociais da infância, pelos autores que são utilizados e pela discussão de cada trabalho. O de Loureiro (2009) traz como fonte principal os estudos oriundos do ensino de música destinados à infância e o de Andrade (2012) dialoga com os estudos oriundos do ensino de arte no Brasil.

Percebeu-se que, após a leitura do texto integral dos 15 trabalhos destacados, além dos diferentes referenciais teóricos citados, eles também abordam as mais diferentes perspectivas e linguagens dentro do universo da arte, por isso, fez-se necessário correlacionar o quantitativo de representatividade de pesquisas em respectivas linguagens abordadas, sendo as mais evidentes: as Artes Visuais, abordada por (6) trabalhos, e as Artes em geral, utilizadas por cinco (5) trabalhos. Nesta última, destaca-se que em um mesmo trabalho se aborda também a linguagem da Fotografia, sendo contabilizado nessa mesma linguagem, considerando englobar as Artes em geral. Seguidos de dois (2) trabalhos que abordam a linguagem da Música, e depois um (1) com a Dança e outro (1) com a Arte contemporânea. Evidencia-se que não houve trabalhos com ênfase nas Artes Cênicas. A seguir, trazemos um gráfico com os dados referentes à representatividade das linguagens artísticas abordadas nas pesquisas analisadas.

Gráfico 10 - Representatividade dos trabalhos por linguagem artística abordada



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 8 jul. 2018.

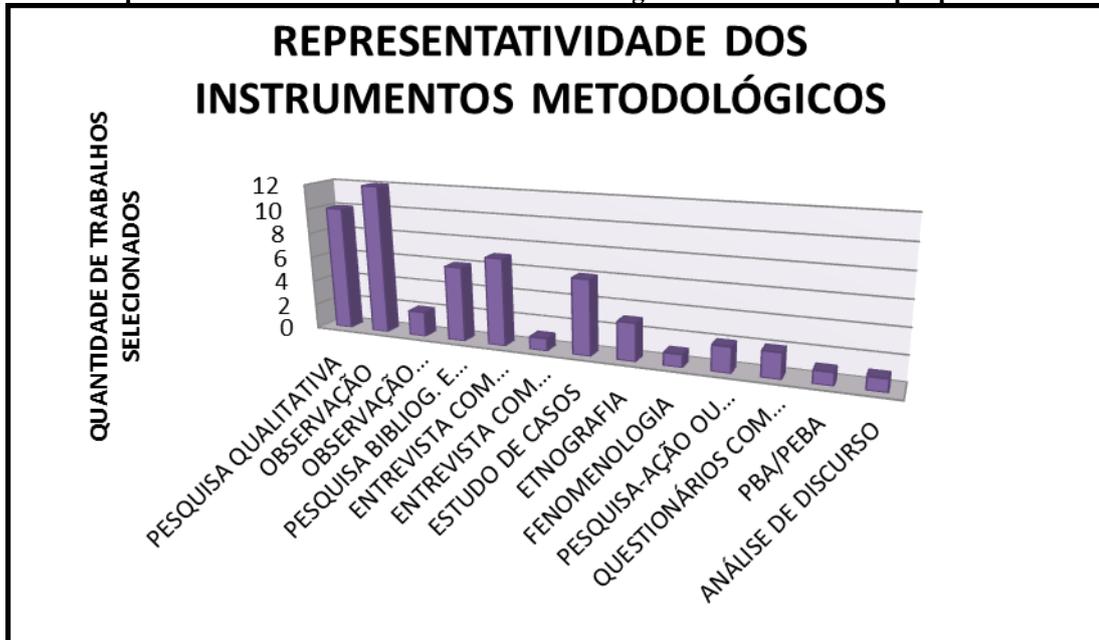
Em relação aos elementos metodológicos apresentados, podemos inferir grande diversidade de instrumentos de coleta de dados utilizados, a saber: 12 trabalhos realizaram observações nas escolas, sendo que, desses, apenas dois (2) citam ser observação participante de abordagem qualitativa; 10 pesquisas citadas mostraram pesquisas de abordagem qualitativas; oito (8) utilizaram a entrevista como instrumento, sendo sete (7) com o foco nos professores e uma (1) realizada com um desenhista, nomeado pela autora de “quadrinista”; seis (6) pesquisas apoiaram-se na pesquisa bibliográfica e documental; outras seis (6) pesquisas utilizaram o estudo de caso como nomeação; a etnografia e seus recursos foram três empregadas em três (3) trabalhos; a pesquisa-ação, ou pesquisa intervenção, e os questionários empregados com professores foram usados em dois (2); no quantitativo de uma (1) pesquisa em cada, aparecem as metodologias PBA (Pesquisa baseada em Artes) e de Análise de Discurso.

Nesse sentido, percebe-se a fragilidade nas pesquisas em apresentarem claramente o tipo de abordagem e o modo como se classificam quanto à natureza da pesquisa, sua maneira de abordar o problema, seus objetivos e procedimentos utilizados, tendo em vista que muitas não citam ou mesmo confundem abordagens teóricas, instrumentos metodológicos, deixando no mesmo patamar tipo de abordagem e instrumento metodológico, por exemplo. Para ater-se ao modo como as metodologias foram apresentadas nas pesquisas, optou-se por tratar dos *elementos metodológicos*, tais como foram apresentados nas pesquisas, ou seja, todos os dados identificados nas metodologias analisadas foram destacados em um único gráfico, apresentado a seguir, com o intuito de dar ênfase ao modo como as pesquisas apresentaram seus elementos metodológicos.

Assim, o Gráfico 11 possibilita melhor identificação dos dados descritos, porém, frisando que a maioria das pesquisas utilizou mais de um instrumento para a coleta de seus

dados, conforme a descrição de cada pesquisa durante toda esta seção e por verificação em tabela (Ver Apêndice B).

Gráfico 11 - Representatividade dos Instrumentos metodológicos evidenciados nas pesquisas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 10 jul. 2018.

Embora existam tipos de abordagem frente aos dados de uma pesquisa científica no campo das ciências humanas – a abordagem quantitativa, a qualitativa e a quanti-qualitativa –, muitas das pesquisas analisadas não citaram seu tipo de abordagem, atendo-se apenas à descrição de seus instrumentos metodológicos. Das 15 pesquisas analisadas, apenas 10 afirmam partir de uma abordagem qualitativa, sendo que nenhuma das outras 5 se mostrou como pesquisa quantitativa ou quanti-qualitativa. Além disso, nenhuma das pesquisas apresentou claramente suas características quanto aos seus objetivos: não foi possível identificar se eram pesquisas exploratórias, descritivas ou explicativas (GIL, 2008). Apenas uma identificou o método científico utilizado, intitulando-se pesquisa fenomenológica.

Quanto aos procedimentos técnicos, percebe-se que seis (6) se consideraram pesquisas bibliográficas/documentais, três (3) etnográficas, seis (6) estudos de caso, duas (2) pesquisa-ação e uma (1) com método “artográfico” (relaciona cartografia e arte), totalizando 18 tipos de procedimentos nas 15 pesquisas analisadas e indicando a presença de pesquisas híbridas.

No que se refere aos instrumentos metodológicos apresentados, nota-se que todas explicitam os instrumentos utilizados, destacando-se que 12 trabalhos usaram a observação e/ou observação participante, sete (7) serviram-se de entrevistas, duas (2) de questionários e uma (1) utilizou, especificamente, a análise de discurso. Isto é, as 15 pesquisas analisadas apresentaram quatro (4) tipos de instrumentos metodológicos para a coleta dos dados.

Nesse sentido, ao buscar caracterizar as pesquisas que dão base às concepções que ancoram as categorias de arte, infância e prática pedagógica, percebe-se que no campo metodológico se apresentam, em sua maioria, abordagens qualitativas e fenomenológicas, que se utilizam de diferentes métodos e instrumentos de pesquisa. Apesar de encontrarmos algumas pesquisas que fundamentam seus estudos nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, apenas uma indica a nomenclatura Materialismo Histórico-Dialético, sem fazer menção ao método ou a sua metodologia, mas, sim, aos seus pressupostos. Constatamos que nenhuma das pesquisas aqui apresentadas se baseou a esse método específico, o que aponta uma lacuna no campo da pesquisa que relaciona o materialismo histórico-dialético com o campo da educação, infância e arte. Explicitamos, ainda, as abordagens, tipologias, procedimentos de geração etc., quando se trata do campo metodológico das pesquisas, tendo em vista que os elementos apresentados nesse item se apresentaram confusos, incompletos e não claramente distintos, o que interfere diretamente na compreensão sobre o modo como as pesquisas foram construídas, bem como na análise de seus conteúdos.

As várias perspectivas encontradas neste novo *corpus* de análise puderam comprovar o quanto o universo da arte é complexo e movediço. As pesquisas demonstram que, na maioria das vezes, quando se trata do conteúdo da arte e seu ensino, elas vêm acompanhadas de todo arcabouço histórico, cultural, social e político abrangente de cada contexto. Notamos que em praticamente todas as pesquisas há capítulos descrevendo, mesmo que brevemente, o ensino de arte no Brasil, evidenciando, sobretudo, a questão das políticas públicas e as grandes mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro. A utilização do referencial teórico com base em Ana Mae Barbosa, precursora dos estudos em relação ao ensino da arte no Brasil, demonstra como esse conteúdo foi e ainda permanece pouco discutido e abordado em seus meios e métodos pedagógicos. Seu método de ensino, nomeado de “Método Triangular”³⁰ também foi muito citado, juntamente com a legislação relacionada a cada nível de ensino que aqui se interessa, e o que estas discutem e abordam sobre a Arte. As leis mais utilizadas pelas pesquisadoras foram: os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN-Arte), que diz respeito ao objetivo de arte na educação; as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNs); as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI); o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI). Além dessas, foram citadas leis maiores que legislam sobre a educação nacional em âmbito geral: a

³⁰ “A Proposta Triangular é uma proposta pedagógica sistematicamente desenvolvida pela professora Ana Mae Barbosa, durante período de 1987 a 1993, no Museu de Arte Contemporânea da USP, tornando-se conhecida na época como ‘Metodologia Triangular’” (MELO, 2005, p. 66).

Constituição Federal; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Conforme alguns trechos retirados das pesquisas analisadas, logo abaixo, podemos constatar a importância dos estudos de Ana Mae Barbosa e o ensino de arte no Brasil:

No Brasil, a arte na escola tem um nome representativo, de reconhecimento internacional, que é a professora Ana Mae Barbosa. Desde a década de 1970 realizou estudos aqui e nos Estados Unidos, trouxe as grandes novidades relativas ao trabalho com arte nas escolas, afirmando que arte é conhecimento. Trouxe também uma postura metodológica que ficou conhecida como triangular: fazer, conhecer e contextualizar. (PIRES, 2006, p. 3).

No Brasil, Ana Mae Barbosa formula a Metodologia Triangular, calcada pelos três pilares para a educação em arte: Contextualização Histórica (Conhecer), Apreciação de Obras de Arte (Fruir) e Criação Artística (Produzir). Defende, então, ser imprescindível a inter-relação entre história da arte, leitura da obra de arte e fazer artístico para a aprendizagem em arte. (FERRONATO, 2014, p. 47).

Como já evidenciado nesta dissertação, o nível de ensino mais pesquisado que correlaciona a prática pedagógica com arte e a infância praticada, especificamente, por professores pedagogos, deu-se na Educação Infantil, pois, aparentemente, nos anos iniciais esse assunto ou temática se encontra mais voltado ao âmbito específico da área de artes, mais evidente nas Artes Visuais, onde a legislação determina um professor específico da área. O que não ocorre em todas as redes de Educação Infantil, sobretudo, nos trabalhos selecionados, que é dado ao âmbito do professor pedagogo polivalente:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdo de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. [...]. (BRASIL, 1998, p. 18 *apud* ANDRADE, 2012, p. 109).

Mesmo que não seja aqui o foco deste estudo, Andrade (2012) aborda questões que são bastante evidenciadas também em outras pesquisas, porque usam não apenas os aportes teóricos de autores sobre a prática pedagógica docente, mas com base no que os documentos oficiais de caráter mandatário ditam, servindo de suporte teórico e prático no meio ao qual ele se destina. Dessa forma, a autora afirma, em relação à competência polivalente do professor formado em pedagogia, que “Esse profissional, segundo o documento, deve ter competência polivalente, pois deverá trabalhar diversos conteúdos disciplinares, incluindo os da Arte e

suas diversas linguagens, ou seja, o movimento, a música e as artes visuais”. (ANDRADE, 2012, p. 109). Esse fator da formação dos professores em pedagogia, evidenciados pelas pesquisas, demonstram que há um grande déficit na formação desses profissionais docentes, especialmente, aos conteúdos e disciplinas que envolvem a Arte, considerando pouca carga horária, falta de comprometimento com a área em muitos cursos e a descontextualização e uma desvalorização desse conteúdo, no que se trata de formação estética e conceitual dos e aos pedagogos.

É comum, da parte do professor, a incompreensão no que tange ao significado da Arte para a criança, fato demonstrado durante sua prática derivada de propostas que utilizam cópias tiradas do computador para que os alunos apenas completem ou pintem. Dessa forma, fica demonstrada uma atitude de comodidade do professor e superficialidade das aulas. Fica caracterizada a falta de conhecimento da área ou desestímulo pela pesquisa e um novo olhar. (ANDRADE, 2012, p. 50).

Muitas pesquisas evidenciaram a relevância das formações continuadas voltadas para essa área, sendo a arte de basilar para o desenvolvimento infantil, seja ela vista como conteúdo e técnica ou como construção do conhecimento. Percebeu-se que a arte vem sendo considerada como patrimônio histórico e cultural pela maioria das pesquisas, não discutindo sua importância como conhecimento, mas, sim, como ela vem sendo propagado nas escolas. Conforme nos afirma Melo (2005, p. 18):

Para que o ensino de Arte na educação infantil cumpra a função de democratização da cultura, é preciso que os seus professores conheçam os fundamentos e as metodologias do ensino de Arte mais atuais e consistentes. No entanto, freqüentemente [sic.] se comenta acerca da fragilidade da formação desses profissionais, da falta de atualização frente às novas idéias [sic.] e teorias e das suas limitações em termos de desempenho em sala de aula.

Essa descontextualização e desatualização, além de demonstrar as falhas do sistema da educação superior no país, mostra-nos que o ensino da arte ainda é visto como um instrumento ou meio voltado para o ensino de outros conteúdos, enfatizados, mormente, pelo enfoque na alfabetização e na coordenação motora da criança, esquecendo, portanto, do fator principal desencadeado pela arte, que é a imaginação. Para Schneider (2007, p. 141), a qual é a única que traz a etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

O que podemos inferir é que as crianças, cheias de imaginação, fantasia, experiências vividas e marcadas pelas suas histórias, eram negligenciadas no cotidiano de sala de aula. Assim, o tempo e o espaço se constituíam apenas ou predominantemente sob a visão da racionalidade instrumental, pois as disciplinas ditas duras é que sustentavam as práticas educativas da

professora, enquanto que a experiência da arte e seu tempo e espaço eram negados.

De acordo com a autora, essa negação de tempo e espaço acontece também na etapa dos anos iniciais e mesmo que a legislação nacional curricular destinada a esse nível de ensino determine a especificidade de cada profissional em sua área, no Ensino Fundamental, a Arte, muitas vezes, inexistente ou ainda é praticada de forma insatisfatória: práticas repetitivas e descontextualizadas podam a ludicidade e a capacidade de imaginação da criança, promovendo seu engessamento e controlando sua potência criativa.

Para que possamos mudar esse quadro de conclusões em relação a esses e tantos outros relatos encontrados nas pesquisas analisadas, é preciso promover o fomento e a reformulação de políticas públicas, a fim de produzir e circular reflexões e teorias em relação à importância da Arte na e da escola, considerando o que está posto e não apenas as legislações e práticas, mas o contexto cultural de todas as realidades estudadas, buscando a presença, a construção e a inovação desse conhecimento tão vital para a humanização.

Assim, pretende-se uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora; a necessidade de arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora indispensável à modificação dessa realidade. (FERRONATO, 2014, p. 45).

Sendo assim, pretendeu-se não apenas construir discussões e reflexões aqui inferidas, e nem apenas evidenciar as realidades aqui constatadas, de uma preocupação em como essas práticas poderiam melhorar, mas, sobretudo, no que a arte pode promover como conhecimento, como transformação e modificação da realidade para o desenvolvimento humano, começando pela primeira etapa da vida, a infância. A arte “[...] como processo educativo tem essa função de ser uma ferramenta psicológica para conseguir uma vida humanizadora e constituir novos processos de conduta no ser humano, especificamente nas crianças [...]” (CARAM, 2015, p. 112). Nesse sentido, inferimos o que essas pesquisas podem nos remeter em relação aos conceitos propostos como categorias de análises de conteúdo, que são: arte, infância e prática pedagógica.

Diante disso, após constatação nas leituras dos trabalhos selecionados, da presença de capítulos teóricos sobre o percurso histórico do ensino da Arte no Brasil, o foco do próximo capítulo foi construir uma breve síntese histórica da Arte, abrangendo, de maneira simples, esse percurso desde sua origem até a modernidade, chegando ao ensino de Arte no Brasil, com as contribuições evidenciadas nas pesquisas sobre esse quesito.

4. BREVE SÍNTESE HISTÓRICA SOBRE A ARTE E SEU ENSINO NO BRASIL

O objetivo deste capítulo foi o de considerar que as pesquisas analisadas destacaram maior atenção ao processo histórico de ensino da Arte no Brasil, por isso, tivemos como pretensão, primeiramente, descrever uma breve síntese de como a Arte surge no mundo, sem muitos detalhes teóricos, apenas para poder subsidiar nossa compreensão a respeito de sua origem e história até os dias atuais e também compreender dentro de um panorama mundial e de um contexto mais macro, a perspectiva percorrida até nosso contexto mais micro, de caráter nacional.

Não desligada de sua função, como a arte hoje ainda é muito concebida em teorias e, principalmente, em práticas, ela nasceu da simples capacidade do homem buscar sua sobrevivência e ao conseguir produzir instrumentos o homem se viu capaz de prover sua proteção e desenvolver seu autoconhecimento perante o mundo. Diante disso, considerada como atividade humana, a arte foi, inicialmente, nomeada como ofício, forma mais primitiva de chamar o trabalho. O ofício de produzir coisas começaram sendo manuais e através desse trabalho, juntamente com outros sentidos e percepções humanas, o homem foi desenvolvendo artes e mais artes. Compreensão daquilo que chamamos de algo novo. Com o passar do tempo, a história da arte foi se modificando e muitas outras formas de produção foram sendo desenvolvidas pelo homem, através do seu pensamento, imaginação e criatividade.

Considera-se perceptível compreender, portanto, que a Arte é tão ou mais universal e antiga que a própria ciência, pois surgiu desde as primeiras concepções teóricas sobre a matemática e começou a ser conceituada juntamente com as reflexões filosóficas do homem.

Nesse sentido, pergunta-se: o que é Arte? Etimologicamente, a ‘Arte’ tem origem na cultura grega e seus significados nascem da palavra ‘*tékhnē*’, num significado mais geral, sendo um conjunto de regras que determinam o trabalhar, o produzir, o realizar transformação da matéria (no caso retirada da natureza, ou *in natura* ou já transformada) com habilidade humana e inteligência cognitiva, ou seja, regras que determinavam as atividades humanas sobre qualquer matéria. Mas também trazia outros significados muito importantes que foram determinando, através de suas distinções, quais as concepções que entendemos por arte hoje. O parentesco com a palavra “técnica” da língua portuguesa é muito evidente, todavia, ela passou por alguns filtros para designar o que é arte hoje.

Sabemos que uma das distinções de diferentes significados de técnicas, é que a técnica no seu sentido mais amplo e geral foi se tornando cada vez mais racional pela via dos conhecimentos chamados científicos, superando sua ligação com a magia, originária das

produções artísticas mais antigas (pré-históricas), não podendo se negar sua existência, devido aos vestígios de obras rupestres e que acreditamos serem oriundos de rituais mágicos e místicos, presentes, praticamente, em todas as culturas consideradas primitivas.

Atualmente, talvez a arte esteja ligada à magia, mas dentre tantas tentativas de explicá-la, ela enfim foi se diferenciando de seu significado de origem, ou seja, num contexto cultural, os próprios rituais também foram se modificando e transformando o que antes era considerado como fatores mais centrais das culturas (DUARTE, 2012).

Nesse sentido, à técnica com significado mais amplo e racional foram sendo introduzidos valores hierárquicos para que se pudessem diferenciar os valores oriundos da mente, ou seja, do pensamento, dos valores relativos aos das mãos e do trabalho físico. Nesse significado mais amplo e geral, a palavra técnica se relacionava diretamente ao trabalho do artesão, aquele que produz artefatos, que, de acordo com o dicionário de Filosofia, significa “Objeto produzido, no todo ou em parte, pela arte ou por qualquer atividade humana, na medida em que se distingue do objeto *natural*, produzido pelo acaso” (ABBAGNANO, 2012, p. 93, grifo do autor).

Nessa época, já se iniciava constatar que a arte tinha muita influência no e do social, o motivo pelo qual se começa a fazer a divisão entre escravos e homens livres. Assim, nascem as chamadas “Artes servis” (o artesanato que determinava os trabalhos exercidos com o corpo, ou seja, manual, braçal e destinado aos escravos, que deveriam servir os poderosos) e as “Artes Liberais” (aquelas que eram dignas dos homens livres e que, supostamente, não exigiam esforço físico, mas, sim, a mental, ou seja, que se destinavam ao trabalho da razão).

Dentre tantas designações, o conceito de técnica foi denominando o que hoje entendemos por arte, mas passou e continuou passando por inúmeras transformações. Não podemos negar, dentre todas essas reflexões pela qual a arte e o trabalho humano são objetos de estudos, percebe-se que sempre em conjunto com a natureza, os filósofos foram colocando seus estudos e conceitos em torno da arte e o que ela viria a representar para a humanidade, de acordo com cada época que a denominava.

Assim, tentando compreender a arte como conceito, não poderia deixar de citar a Estética e transpor uma breve síntese sobre sua importância no percurso de existência histórica da arte, tornando-se, inclusive, peça-chave ao tentar compreender como a arte é uma das formas de expressão do comportamento estético do homem. Assim, responde de forma indireta o que esta pesquisa propõe como construção da vida, já que podemos constatar a complexidade do universo estético, conforme nos diz Vázquez, (1999, p. 42):

[...] a relação estética, como forma específica da apropriação humana do mundo, não se dá apenas na arte e na recepção de seus produtos, mas também na contemplação da natureza, assim como no comportamento humano com objetos produzidos com uma finalidade prático-utilitária. (VÁZQUEZ, 1999, p. 42).

Dada sua evolução e domínio da natureza, criando, produzindo, modificando e transformando o que consegue extrair desta, podemos constatar que, desde então, através de suas capacidades cognitivas, manuais, visuais e motoras, o ser humano vem conseguindo satisfazer suas necessidades e, mais do que isto, transformando seu comportamento não apenas físico, como cultural e social.

Sendo assim, podemos inferir que, atualmente, tudo que o ser humano já criou se distingue e, muito, daquilo que encontramos ou apreciamos em uma paisagem natural, ou seja, daquilo que conceituamos como natureza. A natureza desde seus primórdios dispõe de muita potência em suas forças e fenômenos naturais, o que sempre inspirou sentimentos e atitudes fortemente atraentes na humanidade, sendo estes determinantes na busca de dominação e admiração, sobretudo, de caráter sensorial (cores, sons, formas, cheiros etc.), advindo daí – certamente – todo nosso senso de beleza, de tudo que a própria natureza nos dispõe e também de tudo que dela conseguimos extrair e criar: “[...] a humanidade entendeu muito cedo que ela também poderia ‘produzir’ a beleza, e é por isso que a atividade artística se configura, desde a Pré-História, como um dos principais indicadores da presença humana no mundo” (DUARTE, 2012, p. 12). De acordo com Duarte (2012, p. 11):

[...] esse conjunto de objetos sensoriais absolutamente peculiar quanto à sua origem, objetivos e conteúdo pode ser chamado simplesmente de “arte”. E essa delimitação ocorre não apenas diante de outras categorias de objetos sensoriais criados pela mão humana, mas também com relação àquilo que, na Natureza, estimula nossa percepção sensível. É muito plausível, no entanto, que o impulso humano para produzir “arte” tenha surgido exatamente a partir das percepções que nossos antepassados tiveram das formas, cores e sons da natureza.

Assim, em relação a essa complexidade da arte e sua historicidade, não se pode olhar apenas para seu lado estético (como muitos estudiosos já o fazem), como também não se deve reduzir a Estética só à Arte: “[...] a arte ocupa um lugar *sui generis* no seio da vida e da cultura humanas, e, exatamente por isso, ela atraiu a atenção dos primeiros pensadores que formaram a base da Filosofia já nas suas primeiras tentativas de refletir sobre a realidade”. (DUARTE, 2012, p. 13, grifo da autora). Diante disso, inferimos que, apesar da arte estar muito antes nos estudos e pensamentos de filósofos, preocupados à época em explicar os

funcionamentos da natureza, a arte é, sem dúvida, a base de sustentação para a compreensão da cultura humana.

A origem de todos os pensamentos sobre a estética se dá, de um modo mais geral, em três fases na história: Idade Dogmática ou Platonismo; Idade Crítica ou Kantismo; Idade Moderna ou Positivismo. Para Huisman (1961, p. 11) os três maiores filósofos gregos, Sócrates, Platão e Aristóteles, fundam a origem de toda estética. Sócrates como precursor, Aristóteles como sucessor do deus titular da beleza, que é Platão, por esse motivo vem o nome de Platonismo, designando sua importância para a história não apenas da Estética, mas, sobretudo, nas reflexões sobre a arte.

O Renascimento marca a arte da tradição, caracterizada pelo conhecimento de regras que permite a produção de uma obra para sua finalidade com elementos cada vez mais racionais, sendo essa racionalidade artística tipicamente diferente da aplicada, principalmente, na Ciência. (DUARTE, 2012). Esse período baliza também a transição do feudalismo para o capitalismo e começa a estruturação inicial da arte. Com origem na cultura europeia, é nessa época que arte aparece como uma prática específica, diferenciando-se dos outros ofícios, e também surgem academias de arte e os primeiros tratados teóricos.

Assim, a arte foi criando sua autonomia, superando sua dependência com relação à igreja, ao Estado e ao poder econômico, pois começa a ser reconhecida como uma atividade humana autônoma e, em consequência, o homem também ganha reconhecimento por sua capacidade de criação, só antes atribuída a Deus. Ela passa a ser distinguida de um mero ofício, indicando a superação total existente na Antiguidade e na Idade Média e a comparação da arte com o artesanato, ganhando uma esfera da cultura, que possui sua especificidade. Ascende, então, a figura do artista, especialmente, na pintura, que antes era considerada uma arte servil, atividade dedicada por artesãos ou serviçais (VÁZQUÉZ, 1999).

Todas essas teorizações a respeito das reflexões sobre a arte conseguiram que a palavra arte fosse aparecer com um significado diferente nos dicionários da academia Francesa em 1762, diferenciando-a do conceito de ofício e associando-a a beleza, por essa razão surgiu o conceito de Belas-Artes, classificando à Arte como somente aquilo que transmite beleza (VAZQUÉZ, 1999).

As mudanças teóricas que o Renascimento proporcionou no mundo foram decorrentes de transformações ocorridas na arte e na ciência e, posteriormente, na filosofia, buscando não apenas a recuperação da arte clássica, que era para época a fonte do verdadeiro, da beleza e do conhecimento, mas também uma pretensão de ascensão política. Nesse período, voltou sua visão para a relação do homem com a natureza, sobressaindo uma revolução científica para o

conhecimento do mundo físico com a universalização da matemática, modificando para sempre o mundo teórico.

A Modernidade e o Século XVIII trazem novas realidades ao mundo, sobretudo, com a tecnologia e as questões da universalização mundial. Com a arte numa posição social e cultural mais central, afirmou-se a necessidade de fazer da estética uma filosofia ou teoria, o que ocasionou se debruçassem em torno da beleza e do gosto. Assim, passam a considerar a arte servia como parte da experiência geral da beleza e que ajudaria a fornecer conhecimentos necessários para a definição categórica da estética, procurando redefinir termos.

Não podemos negar a importância da arte em relação à estética e, indiscutivelmente, com o que ela alcança na representação e na relação estética do homem com o mundo, não só historicamente como também geograficamente, De acordo com Santos (2015, p. 55, grifo do autor), “Pelo viés filosófico, o termo estética não tem um significado unívoco, suscetível de uma só interpretação, mas apresenta em sua história, dois significados: o primeiro advém da palavra *aísthesis*, traduzida por percepção; o segundo, como teoria da arte”.

A estética começou a ser pensada a partir do corpo concreto e como este manifestava as diferentes sensações (gostos) através dos seus sentidos. A primeira conceituação tem origem da palavra grega *Aisthésis*, que quer dizer percepção, sensação, sensibilidade, foi referida por Alexander Baumgarten (1714-1762), que nomeou a estética em 1750, em seu livro *Estética (Aesthetica)*, e a descreveu como uma ciência de como as coisas são conhecidas por meio dos sentidos, defendendo a ideia de que a estética poderia ser uma disciplina filosófica. Assim, o nascimento da estética moderna acontece entre a segunda e terceira década do Século XVIII. Concomitantemente, desenvolveu-se os estudos do conceito de gosto e da sensibilidade, pois a noção de arte como sensibilidade não era mais condenada, porém, Baumgarten sabia que seus conceitos ainda eram imperfeitos, mas queria reivindicar a autonomia da esfera do sensível (ABBAGNANO, 2012.). Herwitz (2010, p. 29) indica que “[...] a estética era o estudo da *sensibilidade* como um tipo específico de cognição, de coisas particulares, em vez de conceitos abstratos. A sensibilidade é sensação, mas também é um tipo de intuição/cognição/formulação da coisa que é julgada bela”.

A história da Estética tomou dois caminhos: um para a filosofia e outro para a história da arte. Dessa maneira, foi determinando sua trajetória e compondo aquilo que a cercava, pois seria em vão não citar todas as discussões que a rodeou, demonstrando que todos os seus valores não estão isolados, uma vez que estão em função dos valores morais e políticos existentes e de determinadas culturas. De acordo com Ostetto e Silva (2008, p. 8):

No sentido moderno, a primeira definição de estética é atribuída a Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762). Influenciado pelas ideias do iluminismo alemão, inaugurou o emprego do termo em sua obra *Aesthetica* (1750) marcando, no campo filosófico, ao lado da lógica, da metafísica e da ética, o surgimento da estética como uma disciplina, ocupada com o estudo do conjunto de saberes sensoriais, preocupada com a beleza e relacionada com a Arte (ORMEZZANO, 2007). Desde seu surgimento, a estética esteve associada à totalidade da vida sensível, a questões que diziam respeito às formas como somos atingidos pelo mundo em nossas sensações e percepções. Segundo Hermann (2005, p. 25), “o surgimento da estética como uma disciplina filosófica vincula-se também a um momento em que havia desacordo sobre o que é arte, o que é gosto, o que é criação artística, o que é belo”. (OSTETTO; SILVA, 2018, p. 8).

Conceituada depois de muitas discussões sobre a arte com a intenção de se buscar conceituar a experiência da beleza, ou seja, a faculdade do ser humano de percepção/cognição/formulação daquilo que é julgado belo, a estética de Baumgarten dá continuidade as questões relativas ao “Gosto”, sendo este o conceito central de todo século XVIII, desencadeando todas as discussões para se compreender aquilo que o sujeito, ser humano, consegue representar a partir do que experimenta pelos sentidos, definindo que a beleza é faculdade do gosto e, portanto, de caráter *sui generis*³¹, única em si e por si mesma, diferente de todas as outras em gênero e tipo. Na era do Kantismo, fator que demonstra a passagem do dogmatismo ao criticismo, onde as concepções acerca da arte e da estética passam também de objetivas a relativas e, até, subjetivas, a evolução da estética era inevitável com todas as transformações modernistas, devendo passar da ontologia, ciência que estuda o ente como ente ou que estuda Deus, para a psicologia, ciência que tem por objeto a alma e a consciência humana (HUISMAN, 1961). Segundo Santos (2015, p. 55):

Na construção de uma discussão acerca da estética, considera-se importante trazer os estudos de Immanuel Kant (1724-1804), influente e importante filósofo da modernidade, no que se refere às questões estéticas, tomadas sob a forma de uma análise da experiência estética – do juízo estético ou juízo do gosto – tentando captar, interpretar e compreender aquilo que nela está envolvido.

Devemos entender que as discussões sobre a estética se formaram com base em muitas reflexões e tentativas para se conseguir validar uma ciência ou disciplina, pois conceituar a sensibilidade não era algo fácil, por ser de caráter subjetivo e único em e para cada ser humano, sem uma comprovação, principalmente, empírica e lógica:

³¹ De acordo com o dicionário Mini Aurélio: “Que é único; peculiar” (FERREIRA, 2010, p. 717).

Kant (1788), em sua obra intitulada “Crítica do gosto” (Kritik des Geschmacks), confere maior autonomia ao estético, separando-o da ordem do conhecimento e da moral. Isso se dá quando os juízos estéticos se constituem de maneira diferente dos juízos de conhecimento, por não estarem fundados em conceitos, diferenciando-se dos juízos práticos, “[...] já que não necessitam dos objetos da existência ou da apreciação moral” (DAMIÃO, 2013, p. 19). O que distingue esse tipo de juízo é o prazer e o desinteresse. Assim, o juízo de gosto não é juízo do conhecimento, por isso é estético, universalizável, pois “não se limita a um indivíduo em particular”, mas se refere a “[...] uma faculdade de sentir e de pensar que é comum a toda a humanidade” (p. 19). Como afirma Damião (2013): “[...] somos empiricamente de maneiras diferentes, mas nossos juízos sobre as coisas belas dizem respeito à adaptabilidade de objetos à cognição humana...” e reafirma “[...] quando dizemos ‘isto é belo’ e comunicamos isso a todos, supomos certa concordância ou desejamos que exista no juízo emitido certa universalidade comunicável a todos” (DAMIÃO, 2013, p. 19). (SANTOS, 2015, p. 55-56).

Portanto, de forma bem sintética, entendemos que a arte está intrinsecamente relacionada à estética e tem, por assim dizer, certa influência sobre esta, pois para se explicar a estética como a sensibilidade humana é necessária a análise da reação humana ao ver algo belo, ao ouvir uma música agradável, sendo, assim, possível chegar à sensibilidade. Por isso, os termos, estética e arte sempre estiveram ligados, e ainda continuam.

Podendo ser relacionada, utilizada, produzida e desenvolvida em todos os âmbitos da constituição humana, seja na ciência, na religião ou no simples existir, a arte é o trabalho do homem; e o trabalho do homem é arte. Assim, voltamos ao seu significado primeiro, não se esquecendo de que, como processo histórico e social, ela se compõe hoje de muitos registros concretos e materiais para ser reconhecida, compondo a importância de ser ensinada e apreendida como conhecimento, uma vez que “[...] além de conhecimento de mundo e autoconhecimento, a arte provoca descobertas e transformações de ideias, emoções e formas de reagir e agir ao e no mundo pelos sentidos construídos” (SANTOS, 2015, p. 55). Esse conhecimento auxilia no desenvolvimento de humanização no próprio homem, com a capacidade de imaginar e realizar feitos, produzir e criar através da natureza, transformar a realidade, como vem sendo feito desde sua origem.

No entanto, não é bem como conhecimento que ela chega ao Brasil, ou melhor, que ela é introduzida ao sistema educacional Brasileiro. Seguindo na lógica de conceituação histórica, passamos, então, a considerar como o ensino da Arte se inicia no Brasil, num contexto diferente entre “tempo e espaço” do resto do mundo, onde saímos do macro para o micro, voltando nossos olhares ao contexto nacional, atendo-nos ao que as pesquisas analisadas remetem sobre o assunto.

Juntamente com Barbosa (2012), as pesquisas de Melo (2005), Ferronato (2014), Caram (2015), Canteras (2009), Andrade (2012) e Moreno (2016) nos ajudam a construir uma breve síntese sobre esse período, no que tange às reflexões de alguns estudiosos da arte-educação no Brasil.

Melo (2005, p. 54) cita que “No livro *Arte-educação no Brasil* (1999), Barbosa analisa as influências das idéias [sic.] correntes em diversos campos do saber sobre o ensino da Arte e os métodos utilizados no período da chegada da Missão Francesa³² até o Modernismo”. A autora também constata, a partir de Barbosa (1999, p. 14 *apud* MELO, 2005, p. 54-55), que:

Também constata o “preconceito contra o ensino da Arte” no meio educacional e reflete sobre as suas origens, procurando entender: [...] as razões do desprezo pelas funções da Arte na escola que caracteriza a evolução do pensamento pedagógico brasileiro, e do desinteresse dos artistas, mesmo alguns daqueles que se acham engajados no ensino da Arte, pelas reflexões metodológicas.

Desse modo, fica evidente conceber que o ensino de arte no Brasil não apenas começou por interesses oriundos do reinado e do império, a fim de formação de uma elite que defendesse a colônia, mas também para, futuramente, tomar a governabilidade da república. O preconceito marcava a conservação do poder e, mesmo que instituído inicialmente a nível superior, o ensino de arte deveria movimentar culturalmente a corte e, posteriormente, nortear o pensamento educacional no país (BARBOSA, 2012). Segundo Mello (2005, p. 55-59):

A Academia Imperial de Belas-Artes inaugurou o ensino de Arte brasileiro oferecendo uma educação tipicamente europeia [sic.], voltada para a formação do artista. [...] era marcado por uma tendência de educação com “ênfase técnico-profissionalizante”. [...] Além disso, essa educação [...] era pautada por uma concepção de arte neoclássica³³, organizada através de um ensino autoritário, voltado para a valorização do produto, [...].

Por muito tempo, essa ideia de ensino de arte permaneceu no Brasil. O processo de respeitabilidade dos trabalhos manuais só iniciou com a abolição da escravatura, coincidindo com a primeira etapa da revolução industrial, que veio substituir o trabalho físico pelo trabalho mecânico, invertendo os polos pré-conceituais. Para Barbosa (2012, p. 30):

³² “A Missão Francesa foi formada por um grupo de artistas e artífices, membros da Academia de Belas-Artes do Instituto de França, que chegou ao Rio de Janeiro em março de 1816, patrocinada por D. João VI, e foi encarregada de organizar a Academia Imperial de Belas-Artes e uma pinacoteca. A Academia foi criada por um Decreto-Lei de 1816, mas só começou a funcionar em 1826” (BARBOSA, 1999, p. 16 *apud* MELO, 2005, p. 54).

³³ “O termo arte neoclássica refere-se à arte que retomava os princípios da arte da antiguidade greco-romana, e que predominou nas criações dos artistas europeus, durante o período de 1780 até 1820” (STRICKLAND, 1999, p. 68 *apud* MELO, 2005, p. 56).

As Belas Artes que até aquele momento, [...] haviam desfrutado um pouco de consideração social por serem vistas como “uma prenda, um luxo, um passatempo de ociosos, um requinte de distinção reservado ao cultivo das classes sociais mais ricas ou à vocação excepcional de certas naturezas para as grandes tentativas da Arte” (BARBOSA, 1947), continuaram a ser vistas sob este mesmo ângulo, mas por isso mesmo desprezadas como inutilidade, ao passo que as Artes aplicadas à indústria e ligadas à técnica começaram a ser valorizadas como meio de redenção econômica do país e da classe obreira, que engrossara suas fileiras com os recém-libertos. (BARBOSA, 2012, p. 30).

Entre o final do século XIX e o início do XX, a educação brasileira tentou acompanhar as grandes mudanças sociais provocadas pela abolição (1888) e pela república (1889), considerando “[...] um prolongamento das ideias filosóficas, políticas, pedagógicas e estéticas que embasaram o movimento republicano” (BARBOSA, 2012, p. 31), o que certamente refletiram no ensino da Arte nas escolas primárias e secundárias. Para Caram (2015, p. 14), “O trabalho manual artístico da elite, antes da abolição da escravatura tido como atividade fútil, passa então a ser valorizado de outra forma num Brasil relativamente industrializado onde a Arte como técnica adquire utilidade na produção em série”.

A metodologia da Escola de Belas-Artes continuou influenciando o ensino da arte tanto a nível primário como, especialmente, a nível secundário, porém, outras influências tiveram domínio nesse período, que surgiu “do impacto do encontro efetivo entre as artes e a indústria e o processo de cientificação da Arte” (BARBOSA, 2012, p. 32). Isto é, a preocupação central era a implantação e obrigatoriedade do ensino da arte nas escolas primárias e secundárias e não apenas os argumentos reivindicatórios de um lugar para a Arte nos currículos, o que já era enfatizado, em 1882 e 1883, por Rui Barbosa em seus projetos de reforma do ensino com um ideário positivista desde o Século XIX, sobre a importância do ensino de arte e do desenho para o sistema educacional brasileiro. Por esse motivo, o ensino da Arte nas escolas primárias e secundárias se iniciou e se resumia ao ensino do Desenho:

O ensino de Arte, especificamente do desenho artístico, passa a ser valorizado como desenho técnico e científico para preparar o indivíduo para o trabalho, passando a integrar o currículo escolar como conteúdo. Ainda neste período, os positivistas, baseados nos princípios de Augusto Conte, defendiam que o ensino da Arte tinha sua importância, quando ensinado pelo método positivista, justamente devido à sua contribuição para a Ciência, uma vez que estimulava o desenvolvimento do raciocínio e da racionalização da emoção. (CARAM, 2015, p. 14-15).

Assim, houve várias tentativas de elevar a Arte à categoria de disciplina obrigatória nas escolas, através de lutas e reformas promovidas pelas correntes positivistas e liberais para o ensino da Arte, já que foi “talvez do ponto de vista de uma política educacional que o liberalismo e o positivismo apresentam pontos divergentes importantes. [...] grandes reformas se impunham: a militar, a política, a religiosa e a educacional” (BARBOSA, 2012, p. 65).

Sobre o desenho, Ferronato (2014, p.42) traz a seguinte informação:

O desenho linear ou geométrico e o desenho figurado dominaram no ensino da escola primária e secundária, assim como foi acrescentado o desenho de ornato ou arte decorativa, pela influência da Escola de Belas Artes e do Liceu de Artes e Ofícios. É claro que existiam certas disputas pela ênfase de uma categoria sobre outra, por razões político-sociais ou concepções artísticas.

Após primeiro surto industrial brasileiro (1885-1895), verifica-se e reforça-se o ideal do progresso da nação pela educação, atribuindo à “[...] Arte aplicada à indústria, vista não apenas como uma técnica, mas como possuindo qualidades artísticas capazes ‘de elevar a alma às etéreas regiões do Belo’, foi ainda mais ardorosamente defendida como parte do currículo das escolas primária e secundária” (BARBOSA, 2012, p. 38).

As informações disponibilizadas pelo jornal *O novo mundo*³⁴ era fonte teórica de informações que incentivava fortemente as atividades desenvolvidas no Liceu de Artes e Ofício³⁵, de Bethencourt da Silva, a única entidade educacional que “[...] tentava articular o ensino da Arte com as praticabilidades industriais”, ou seja, que ensinava “o Desenho com aplicações à Arte e à indústria” (BARBOSA, 2012, p. 40), compreendendo aprendizagens não apenas técnicas e industriais, mas também artísticas. Esse fator que destacava o desenvolvimento de uma educação manual, compreendendo desenvolver o gosto pelo trabalho das mãos com fins educativos, teria o propósito de desenvolver também uma educação do caráter e da inteligência, inculcando no aluno noções de gosto, carinho, respeito, ordem, exatidão e asseio pelo trabalho que desenvolve altruísmo e perseverança de espírito, para um

³⁴ “O Novo Mundo, jornal publicado em Nova York por um brasileiro, José Carlos Rodrigues, e escrito em português, com larga repercussão entre os intelectuais brasileiros, pela atualização das informações que veiculava numa época em que os meios deficientes de comunicação mantinham as nações subdesenvolvidas em isolamento cultural” (BARBOSA, 2012, p. 33), trouxe muitas informações sobre a necessidade do ensino do Desenho e os progressos deste ensino nos países estrangeiros, sendo maior fonte de influência sobre as atividades desenvolvidas nos Liceus de Arte e Ofícios brasileiros. (BARBOSA, 2012, p. 33-40).

³⁵ Foi com a criação dos Liceus de Artes e Ofícios, a partir de 1856, que a classe menos favorecida encontrou oportunidade de receber uma educação visando à formação artística. Entretanto, os Liceus espalhados pelo país voltaram-se mais para a formação profissional nas áreas de Agricultura e de Comércio ou mesmo Artes. Os Liceus tiveram uma considerável aceitação da população trabalhadora, a partir do momento que passaram a visar a preparação para o trabalho, na formação em Arte para a indústria (SAVIANI, 2010 *apud* CARAM, 2015).

futuro próspero. Essa ideia de ensino que utilizava o desenho como elemento para a preparação para o trabalho acaba por ganhar a simpatia dos positivistas e liberais, conforme nos indica Barbosa (2012, p. 41): “Este aspecto propedêutico do Desenho, a educação do caráter e da inteligência, iria ser o objetivo principal dos positivistas, mas não deixou de encantar também os liberais, embora para eles o objetivo primordial do seu ensino fosse a preparação do povo para o trabalho”.

O movimento Liberal era a favor da Revolução Industrial e acreditava fielmente que a capacitação profissional estava ligada à ascensão econômica do país, por isso, objetivavam com o ensino do desenho uma ampla e eficaz iniciação profissional. Seu mais ilustre e fiel intérprete brasileiro, dentro da política e voltado para a educação foi Rui Barbosa, que considerava a democracia uma função da educação e que pretendia assegurá-la por meio da instrução pública. Em sua concepção pedagógica, o desenho e a arte tinham lugar de destaque nos currículos tanto do ensino secundário como no primário. De acordo com Barbosa (2012, p. 43-44): “Sua teoria política liberal se dirigia para a função prática de enriquecer economicamente o país. O que considerava ser possível apenas pelo desenvolvimento industrial e, portanto, somente com a “educação técnica e artesanal do povo”.

Altamente influenciado pelo modelo americano de ensino da Arte, Rui Barbosa acreditava que a educação artística seria a base mais sólida de educação popular. Diante disso, durante os primeiros 20 anos do século XX, suas ideias e inspirações baseadas em Walter Smith sobre a Educação Artística, “[...] era símbolo de sabedoria para o povo e a burguesia” (BARBOSA, 2012, p. 45) e foram “[...] defendidas como sustentáculos do progresso durante quase 30 anos depois de terem sido escritas” (BARBOSA, 2012, p. 53). O modelo americano foi implantado tanto no conteúdo teórico quanto nos princípios metodológicos, porém, estudos demonstram que Rui Barbosa também se enriqueceu de outras fontes, considerando, portanto, a pedagogia intuitiva, o que evidenciava sua forte argumentação pela “[...] aprendizagem intuitiva através dos sentidos, destacando a importância do desenho para o ensino desta natureza” (BARBOSA, 2012, p. 56).

Mesmo que os princípios positivistas tivessem influências nos Pareceres de Rui Barbosa para a Educação Brasileira em relação ao ensino do desenho, foram as orientações liberais que prevaleceram em relação aos métodos, pois os ideais eram primeiramente ensinar a trabalhar, ou seja, desenvolver conhecimentos técnicos, para somente depois desenvolverem a destreza de resoluções de problemas e invenções próprias. Rui Barbosa contribuiu consideravelmente com a dicotomia entre Arte e Técnica, o que fez com que a ideia de Arte como “princípios morais e éticos” tomasse influência decisiva neste século, tornando-a como

“[...] um dos objetivos de seu ensino” (BARBOSA, 2012, p. 61). Segundo Barbosa (2012, p. 62), “Junto a uma metodologia da Arte profissionalizante, tendo como base os princípios já referidos, conservou-se o método de observação da natureza, dada sua identidade com a ordem moral”.

Após a proclamação da república, os positivistas pretendiam estimular os avanços de reformas com o intuito de consolidação do novo regime e na tentativa de mudanças radicais nas instituições. Sua mentalidade se instalou no Brasil através de um grupo de estudantes brasileiros que estudaram em Bruxelas e se espalhou por via das disciplinas de “Filosofia Matemática, principalmente nas Escolas Politécnica e Militar”, chegando até Benjamin Constant, figura ilustre e professor nessas escolas, sendo ele “a elaborar a primeira reforma educacional republicana denominada Reforma Benjamin Constant” (1890), atingindo todas as instituições de ensino, alcançando “maior grau de influência” em “todo ensino secundário no Brasil” (BARBOSA, 2012, p. 65-66).

A intenção dos positivistas era, para Barborsa (2012), a extinção da Academia Imperial de Belas-Artes, que com a reforma passou a se chamar de “Escola Nacional de Belas-Artes”, e também pretendiam a reorganização completa do ensino da Arte, o que, aparentemente, mesmo com a reforma republicana, não ocorreu, pois não conseguiram neutralizar as influências liberais em relação à Escola Nacional de Belas-Artes, devido à manifestação de um “grupo de artistas, liderado pelos irmãos Bernardelli”, que endossaram junto “ao governo um projeto que orientou a reforma”, garantindo “a sobrevivência da Escola Nacional de Belas-Artes” (BARBOSA, 2012, p. 66-67). Para os positivistas:

A Arte era encarada como um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio desde que, ensinada através do método positivo, subordinasse a imaginação à observação identificando as leis que regem a forma. Augusto Comte, o grande mestre dos positivistas brasileiros, valorizava as funções humanizantes da arte e afirmava a conexão entre o “gênio estético” e o “gênio científico” já que, para ele, a formação científica devia “basear-se naquela formação estética geral que predispõe a desfrutar profundamente todos os modos de idealização”, tornando os homens capazes de pensar melhor e de organizar melhor sua vida social (BARBOSA, 1978, p. 67-68 *apud* CARAM, 2015, p.15).

Mesmo Augusto Comte, considerado um dos mestres positivistas da época, seus ideais em relação ao ensino da Arte não foram considerados com dada importância, porque a reforma de Benjamin Constant “[...] influenciou decisivamente a evolução do ensino secundário” e fez o currículo se centrar “no ensino das ciências” (BARBOSA, 2012, p. 68).

Como já visto, a geometria continuou sendo imposta no Brasil desde as tentativas de reformas científicas e antijesuíticas do século XVIII, atingindo seu auge no século XIX, chegando até os “influxos da doutrina positivista” no século XX, visto que, com a Lei Benjamin Constant, o desenho foi sendo associado novamente às noções de aritmética e “representava etapas preparatórias do ensino de Geometria”, assim “aparecia presente no currículo apenas pelas suas possíveis contribuições ao estudo da *ciência*”, e mesmo que Augusto Comte pretendesse como “objetivo do ensino da Arte na infância”, a preparação para a formação científica não pretendia disciplinar formalmente a mente, pois defendia “uma metodologia baseada na estética”, sem ter a criança acesso à ciência, antes da puberdade (BARBOSA, 2012, p. 69-72).

De acordo com Barbosa (2002 *apud* CANTERAS, 2009, p. 29):

Tanto a corrente positivista como a liberal concebiam o desenho como uma forma de linguagem. Mas a interpretação da natureza desta linguagem seguia caminhos diferentes. Os positivistas compreendiam desenho como preparação para a linguagem científica e um meio de racionalizar a emoção. Os liberais entendiam o desenho como linguagem técnica e como um meio de libertar a inventabilidade dos entraves da ignorância das normas básicas de construção do desenho. Estas duas orientações diferentes sobre o ensino do desenho estavam inseridas dentro de um sistema dual de educação brasileira, um tipo propedêutico (escola secundária) dominava a filosofia dos estudos... treinadores da mente... direcionada para o ensino superior e outro: o sistema profissional (escola primária e Normal) influenciado pelos princípios liberais da formação prática e utilitária para o trabalho, direcionava-se para as atividades manuais ou comerciais.

Nesse sentido, a educação brasileira, no que tange o ensino de Arte com o desenho, continuou com grandes impasses entre a corrente liberal e a positivista, a partir da falta de capacitação profissional dos professores, que já era um problema evidente, principalmente, ao ensino da geometria, acarretando, com isso, a dificuldade na assimilação dos conteúdos pelos alunos, no ensino secundário, fator preponderante para que os positivistas voltassem a aderir pouco a pouco, às propostas metodológicas liberais para introduzir noções básicas de geometria aos programas de desenho, especialmente, na escola primária, para posterior resultado à secundária. De acordo com Rui Barbosa (2002, p. 82 *apud* CANTERAS, 2009, p. 29):

No que diz respeito ao ensino de Desenho na escola primária, embora inscrita no sistema de educação utilitária e, portanto, situada na zona de influência das correntes liberais de ensino do desenho, duas diferentes orientações lutavam para se impor – a baseada no desenho geométrico e a baseada no desenho do natural.

Compreende-se, portanto, que houve tanto no curso primário quanto no secundário, mudanças constantes do binarismo ou articulação entre as correntes citadas, permitindo o ecletismo e simbiose ou acentuando o rompimento entre as correntes, o que fez com que os padrões brasileiros de educação e cultura estabelecidos caminhassem numa divisão entre as instruções a nível primário e secundário. Ao longo das diferentes reformas e legislações, o ensino secundário foi se tornando segregado do primário, do normal e do profissionalizante, evidenciando a divisão de classes sociais, da mais alta do país aos “[...] becos sem saída para onde iriam os alunos que não puderem frequentar o secundário preparatório ao superior” (TEIXEIRA, 1969, p. 47 *apud* BARBOSA, 2012, p. 86).

Os problemas continuaram a se acentuar em relação a essas instabilidades de reformas e legislações, o que fez com que a o radicalismo positivista se dicotomizasse: “De um lado, tivemos o exagero das correntes matematizantes, [...] e do outro lado à orientação estetizante” (BARBOSA, 2012, p. 88). Uma orientando a escola secundária “ao traçado puro da geometria”, e a outra, orientando o ensino primário com o estudo da geometria voltado ao “mero estágio preparatório do estudo dos ornatos” (BARBOSA, 2012, p. 88).

Os estudos dos ornatos foram difundidos como uma justificativa científica baseada na interpretação evolucionista da Arte, difundida naquela época, pois se aferia que a indagação sobre como as artes se manifestaram na humanidade ajudaria no estudo do estado embrionário desta e em seu desenvolvimento, assim como nos métodos de ensino mais racionais e lógicos, considerando que é pelos ornatos que as manifestações artísticas da humanidade começaram e por onde se desenvolveram. Com esses propósitos, revela-se “conflito irreconciliável entre a linha matematizante e a estetizante ligada à Escola Nacional de Belas-Artes” (BARBOSA, 2012, p. 90).

De acordo com Caram (2015), alguns questionamentos já permeavam o ensino de Arte no Brasil:

Ensinar geometria ou incentivar a expressão do aluno por meio da observação da natureza? Permitir ao professor corrigir o desenho do aprendiz ou seguir o método intuitivo e deixá-lo se expressar sem esta intervenção? Atribuir notas à atividade artística do aluno ou não reprovar na disciplina de Arte? (BARBOSA, 1978 *apud* CARAM, 2015, p. 15).

Na Conferência Interestadual de Ensino Primário, convocada pelo presidente Epitácio Pessoa em 1921 e realizada na cidade de Piracicaba/SP, transpareceu uma forte concepção da ideia de Desenho como livre expressão do aluno, valorizando o desenho natural livre de cópias. Uma das ideias divulgadas na conferência era a de que “fora do desenho do natural, não há desenho”, e esse evento é reconhecido como ponto de partida para uma nova concepção de desenho. (BARBOSA, 1978 *apud* CARAM, 2015, p. 16).

Assim, no início do século XX, busca-se uma orientação de um projeto pedagógico com ênfase na metodologia do desenho, com fins educativos “[...] que tinham por objeto exercitar a visão, a coordenação motora, a inteligência, a criatividade, o gosto pessoal e o senso moral” (MELO, 2005, p. 57), onde “podemos descobrir, nas entrelinhas das suas propostas, o início de uma preocupação com as relações entre o desenho da criança e a Psicologia” (BARBOSA, 2012, p. 95).

Com os influxos renovadores na área da Psicologia para entender a Pedagogia, novos aspectos surgiram para o desenvolvimento de pesquisas com o foco na Psicologia experimental, com aplicação nos métodos educativos. Foi em São Paulo, a partir de 1914, que surgiram, com a criação do Gabinete de Psicologia Científica e Pedagógica, uma vez que despontava uma liderança entre os Estados da Federação, com condições não apenas econômicas, mas também sociais, no quesito de desenvolvimento da educação primária, normal e profissional, buscando uma educação integradora (BARBOSA, 2012).

Essas pesquisas com científicas experimentais mudam o percurso da visão em relação à criança e ao desenho, compreendendo a criança, como um sujeito com características próprias e de natureza *sui generis*; já o desenho passa a ser elemento de informação de natureza psicológica, capaz de fornecer dados “sobre o estado da cultura, o valor, a extensão do patrimônio ideativo da criança” e relacioná-los aos “métodos pedagógicos em uso na escola” (BARBOSA, 2012, p. 101-103). Sendo assim, ficou “[...] evidenciado ser a criança o ponto de partida da Pedagogia e o centro de interesses teórico e prático da educação” (BARBOSA, 2012, p. 102). De acordo com Caram (2015) e Andrade (2012):

Barbosa (1978) conclui que esta aproximação entre Psicologia e Desenho teve como resultado o respeito pelo grafismo da criança “na ideia do desenho infantil como um produto interno refletindo a organização mental da criança, a estruturação de seus diversos aspectos e seu desenvolvimento”. Já a valorização da Arte infantil como produto estético espontâneo só vai se consolidar a partir da Semana de Arte Moderna. (CARAM, 2015, p. 16).

Ainda segundo Barbosa (1995), a primeira grande renovação metodológica no campo da Arte-Educação se deve ao movimento de Arte Moderna de 1922: No Brasil como já havia acontecido na Áustria com Cizek, o interesse pelas teorias expressionistas e pelos escritos de Freud levou à valorização da Arte Infantil. Mário de Andrade e Anita Malfatti foram os introdutores das ideias da *livre-expressão* para a criança. Anita, orientando classes para jovens e crianças em São Paulo, e Mário de Andrade promovendo programas e pesquisas na Biblioteca Municipal de São Paulo, escrevendo artigos a respeito em jornais e introduzindo no seu curso de História da Arte, na Universidade do Rio de Janeiro, estudos sobre a Arte da Criança. (ANDRADE, 2012, p. 41, grifo do autor).

Entre os artistas e intelectuais participantes do movimento modernista no Brasil estão Anita Malfatti e Mário de Andrade, que difundiram a valorização estética à arte infantil (CANTERAS, 2009), introduzindo novos métodos de ensino de Arte baseados no deixar fazer (*laissez-faire*), explorando e valorizando o expressionismo e o espontaneísmo da criança (BARBOSA, 2012). Anitta Malfatti, além de artista, ministrou aulas para crianças, e Mário de Andrade, “intelectual brilhante foi escritor, professor e em 1935 criou e foi diretor do departamento de Cultura de São Paulo, além de criar os parques infantis [...]” (CANTERAS, 2009, p. 30).

Segundo pesquisas de Faria (1999), Mario de Andrade já demonstrava, desde muito antes da implantação dos PIs³⁶, o interesse pela arte das crianças [...]. E Mário de Andrade (1929, p. 82) ainda faz menção ao fato de que a criança deve ser vista como um ser com identidade e expressão própria. [...] A implantação dos PIs foi um momento que trouxe à luz uma nova compreensão sobre a arte da criança enquanto ser com identidade própria. (ANDRADE, 2012, p. 42-43).

Com a primeira Guerra mundial, o processo de industrialização do país é acelerado devido às demandas de produção, sendo necessário apressar a formação de mão de obra especializada, voltada para as escolas profissionais, o que volta a atribuir ao desenho, como elemento dessa formação voltado para o ensino técnico-profissional. Por um lado, o polo da valorização do desenho como técnica, pelo outro, a exaltação do desenho como expressão artística interna:

Estava preparado o longo caminho percorrido desde as influências do liberalismo, procedentes do século XIX, até as primeiras manifestações da Arte Moderna, em 1922, para que no Brasil fosse possível, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, sob influência da Bauhaus, o desdobramento dialético das tensões entre o Desenho como Arte e o Desenho como Técnica, entre expressões do eu e a expressão dos materiais. (BARBOSA, 2012, p. 115).

Entre os anos 1930 e 1970, as práticas oscilam entre o espontaneísmo expressivo e o tecnicismo e a polivalência, deixados de herança pelas correntes modernistas. O ensino técnico-profissionalizante perdura por muito tempo, considerando que apenas na década de 1960, novas legislações seriam formuladas para regimentar o ensino de arte. Com a expansão das ideias e das propostas da Escola Nova e da arte-educação, começam a ser superados esses ensinamentos, pela tendência da Arte na formação global. No entanto, os vícios desses métodos ainda são encontrados em planejamentos, livros didáticos e práticas nos dias atuais:

³⁶ Abreviatura de Parques Infantis, criados por Mario de Andrade em 1935 (ANDRADE, 2012).

Ao ser instituída a primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, a Lei nº 4024/61, a arte é timidamente mencionada no artigo 38, que trata da organização do ensino do grau médio, mas não se pode dizer que já configurava orientações para um ensino de arte, posto que se encontrava sob a forma de atividades complementares e de caráter não obrigatório. (MORENO, 2016, p. 46).

A forte valorização da livre-expressão da criança e a entrada das ideias de John Dewey e do Movimento da Escola Nova no Brasil coloca o Arte-educador como um profissional que não poderia interferir na produção artística da criança, destituindo a concepção de Arte como simples atividade e relegando ao professor, uma função polivalente, no que concerne a vigência de um regime não democrático, onde teorias mais tecnicistas são propostas pedagógicas. Assim, “Nessa época, o ensino de desenho geométrico, o *laissez-faire*, temas banais, as folhas para colorir, a variação de técnicas e o desenho de observação dominavam nas artes visuais” (FERRONATO, 2014, p. 44), visto que as ideias e expressões de pensamento estavam podadas em virtude do regime e que, por algum tempo, a educação se manteve estagnada. Segundo Moreno (2016, p. 46):

Dez anos depois, sob a vigência do regime militar, a LDB/1961 é substituída pela LDB 5692/1971. Nela, o ensino de arte (música, artes plásticas e artes cênicas) passa a integrar a disciplina Educação Artística nos ensinos fundamental e médio. Há que se ressaltar que, dentro desse contexto social e político específico, ela tenha sido implementada sob uma perspectiva conceitual e ideológica configurada pelo tecnicismo e pela polivalência, visando mais à formação de mão de obra para o trabalho do que à formação humanística. Na execução da disciplina, um mesmo professor deveria trabalhar as diferentes linguagens de forma integrada, apresentando domínio das três linguagens, o que, na prática, significou a exclusão dos conteúdos específicos de cada área.

Diante disso, “Muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas)” (CARAM, 2015, p. 17).

Apesar das influências do método *laissez-faire* no ensino da arte terem contribuído com a expansão da arte na escola, foram maiores as desqualificações da arte diante de seu verdadeiro propósito: ser encarada como conhecimento e, então, com saberes e conteúdos próprios, que deveriam estar presentes nas práticas de ensino realizadas na escola. Desse modo, a questão do professor polivalente contribuiu para no esvaziamento dos conteúdos próprios da arte, caindo na permanência do espontaneísmo, não dando conta de englobar todas as linguagens artísticas, constatando, nesse ponto, a fragilidade teórico-metodológica presente nesse ensino de arte.

De acordo com Moreno (2016, p. 46), “Todo esse tumultuado quadro, no entanto, não passou despercebido pelos professores e arte-educadores, que travaram lutas em busca do reconhecimento da arte enquanto campo de conhecimento e da reestruturação do ensino de arte”. Com a volta da circulação das ideias e abertura gradual da censura, começam a surgir novas propostas pedagógicas, buscando sanar essa fragilidade teórico-metodológica do ensino de arte no Brasil e reestruturar seus conteúdos próprios. Segundo Caram (2015, p. 18), “O movimento Arte-Educação permitiu que se ampliassem as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competência na área” (CARAM, 2015, p. 18).

No Brasil, os movimentos da Arte-Educação e da Escola Nova ajudaram no ensino da Arte como desenvolvimento da expressão e da criatividade, colocados em prática pelo Movimento de Escolinhas de Arte (MAE), que, apesar de terem sido criadas em 1948 e fora do sistema educacional oficial e em espaços externos a elas, fortalece-se e ganha corpo entre os anos de 1950 e 1970, onde mais de 130 escolinhas são criadas dentro e fora do Brasil. Ao final da década de 1970, algumas novas experiências são evidenciadas e, mesmo com pouca influência no ensino das escolas públicas, ajudaram a influenciar a maneira de se pensar o ensino de Arte no Brasil, contribuindo para a formação dos professores de Arte (CARAM, 2015; MELO, 2005).

O movimento de Arte-educadores consolida-se na década de 1980 e muitas conquistas reverberam em discussões para o amadurecimento da Arte como conhecimento, ampliando as reflexões para a busca do aprimoramento da formação do professor dessa área, propondo inovações teórico-metodológicas significativas para o ensino da Arte no Brasil. Nesse contexto se insere a arte-educadora Ana Mae Barbosa, apresentando sua proposta triangular, que amplia o horizonte com a articulação de diferentes maneiras de se pensar sobre a arte através da tríade: contextualizar historicamente a arte; o fazer artístico; a apreciação artística. De acordo com Moreno (2016, p. 47):

Cumprir apontar que Barbosa foi fortemente influenciada pelas ideias de John Dewey, sobretudo no que respeita o conceito de experiência estética. [...] Em poucas palavras, Barbosa (1998, p. 22) define que “é a qualidade estética que unifica a experiência enquanto reflexão e emoção”.

Atualmente, em decorrência destas lutas históricas, o Brasil possui políticas públicas e sociais, como a Lei nº 9.394, de 1996, que revoga as disposições de leis anteriores, passando a dar ao ensino de Arte, conteúdo a ser considerado obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica. Moreno (2016), ao tratar sobre a referida Lei, indica:

Atualmente, a redação do §2º do art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) – dada pela Lei nº12.287, de 2010 – define que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (MORENO, 2016, p. 47).

Pouco tempo antes dessa alteração, no ano de 2008, a Lei 11.769 incluía ao parágrafo 26 da LDB o § 6º, que instituiu o ensino de música como componente obrigatório, mas não exclusivo. De acordo com Martins (2014, p. 3), “depois da elaboração e da implantação da lei que trata da obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica, iniciou-se uma mobilização a favor do ensino das outras linguagens artísticas”, o que resultou, recentemente na lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, que alterou o § 6º do mesmo artigo, incluindo as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da Educação Básica, além de estabelecer o prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino adaptem-se e promovam a formação de professores para implantar esses componentes no ensino infantil, fundamental e médio. (MORENO, 2016 p.47-48).

No que tange ao histórico do ensino de Arte no Brasil, Melo (2005) apresenta-nos breve síntese para um entendimento mais global da questão:

No artigo Ensino de arte: um momento de transição, Penna (1999) aponta três tendências centrais na história do ensino de Arte, com enfoque no ensino das artes plásticas e da música, e que estiveram/estão presentes nas escolas dos vários níveis da educação brasileira. Segundo a autora: [...] podemos caracterizar o ensino de arte por três tendências centrais: a primeira, marcada pelo enfoque técnico-profissionalizante, a segunda, que propõe a arte na escola tendo em vista a formação plena do indivíduo, a terceira, que busca o resgate dos conteúdos de linguagem. Estas tendências marcam o percurso histórico do ensino da arte, e convivem em nossos dias, influenciando as práticas pedagógicas. (MELO, 2005, p.55).

Evidenciamos que esse resgate dos conteúdos das linguagens da Arte não se deu de maneira natural e linear, mas, sim, de forma árdua, demorada e processual, através das lutas de arte-educadores brasileiros, como bem nos mostra Caram (2015), ao enfatizar que não é para se esquecer que, no Brasil, mesmo com a implantação de legislações que regem a educação da Arte no país, as mudanças são fruto de luta política e, sobretudo, conceitual:

Desta forma, a nossa compreensão é a de que o movimento de mudança epistemológica na forma de conceber, filosófica e metodologicamente, o ensino da arte na contemporaneidade, que não ocorria desde o modernismo, não é fruto do poder legislativo, através da implantação de leis e decretos, que determinaram a obrigatoriedade do ensino da arte na educação escolar; antes, foi fruto da luta política e conceitual dos arte/educadores brasileiros, que buscaram justificar a presença da arte na educação a partir do paradigma da cognição, (CARAM, 2015, p.19).

A importância da Arte no que se faz, ao ensinar e aprender, de forma a contemplar as diferenças culturais e tão evidentes na diversidade brasileira, compõe uma vontade de compreender esse conhecimento de maneira que venha englobar seus aspectos intelectuais, mas, principalmente, humanos, como uma construção social, histórica e cultural, trazendo “a arte para o domínio da cognição”, capacidade esta apenas concedida aos homens, “como um dos elementos de manifestação da razão, pois existe na arte um conhecimento estruturador que permite a potencialização da cognição” (CARAM, 2015, p. 17-18). Destarte, a desenvolvimento da percepção e da imaginação faz “captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora indispensável à modificação dessa realidade” (FERRONATO, 2014, p. 45). Não à toa que “o ensino das Humanidades começou no Brasil pela arte” (MELO, 2005, p. 55).

Neste sentido, enfatizamos especificamente a relação com o currículo ensinado aos professores em formação de Pedagogia e que, sobremaneira, tem englobado em suas práticas as principais linguagens artísticas apreendidas nos cursos de licenciaturas em Pedagogia, por conter nestes a disciplina de Artes. Este trabalho não toma como foco discutir o currículo das Artes, muito menos os de Pedagogia, pois já se percebe a grande dificuldade encontrada no campo das Artes em relação as suas linguagens e especificidades. Em decorrência, se torna evidente a dificuldade encontrada na formação do pedagogo, de elementos para trabalhar em sua prática pedagógica de maneira mais qualitativa com as linguagens artísticas, pois em sua formação, as Artes se apresentam apenas de maneira superficial e introdutória, não dando conta de um aprofundamento adequado nem da parte do professor de Artes, tampouco do professor Pedagogo.

Nessa perspectiva, reiteramos a necessidade de destacar o trabalho do Pedagogo no trato com as Artes, promovendo a relação entre Educação, Artes e Infância. Para tanto, o próximo capítulo discute e analisa, através das categorias elencadas no processo de estruturação categorial, o que chamamos de categorização dentro da análise de conteúdo, como as propostas de investigação conceituais aparecem, de modo que ver como as pesquisas selecionadas para análise concebem essas categorias e como elas aparecem em suas perspectivas e produções.

5. AS ANÁLISES DOS CONTEÚDOS REFERENTES ÀS CATEGORIAS

Empiricamente, compreendemos que o procedimento empregado ao conteúdo teórico dos trabalhos aqui analisados deriva de uma sistemática estrutural adotada por esse método, conforme mencionado nos Capítulos 1, 2 e 3.

Diante disso, o objetivo deste capítulo visa continuar analisando e concluir as inferências que aparecem nas análises das teses e dissertações elencadas, nas concepções das categorias denominadas: Arte, Infância e Prática Pedagógica.

No entanto, o procedimento de categorização, não é necessariamente uma etapa obrigatória, porém, muito utilizada pela maioria dos procedimentos de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Para a Bardin (2011, p. 147), “[...] a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. É necessário, então, compreendermos os modos possíveis de reagrupamento e, conseqüentemente, de classificação dos elementos. A autora faz-nos refletir acerca dessa questão, quando afirma que:

As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. O *critério* de categorização pode ser semântico (categorias temáticas [...]), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo seu sentido, [...]) e expressivo [...]. Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles. [...]. A categorização é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: - o inventário: isolar os elementos; - a classificação: repartir os elementos e, portanto, procurar ou impôr certa organização às mensagens. (BARDIN, 2011, p. 147-148, grifo da autora).

Diante disso, tomou-se como reconhecimento e possibilidades todas as etapas que deveriam ser realizadas no tratar do conteúdo, tornando possível chegarmos até a classificação e definição das concepções em relação às temáticas denominadas categorias, a fim saber quais são as compreensões dadas a esses termos que classificamos e que seriam importantes para a obtenção dos dados em relação ao proposto neste trabalho.

Esse procedimento foi o que nos proporcionou organizar todo o conteúdo em unidades de registro e sistematizar as concepções que tornaram possível a análise e, por conseguinte, as inferências descritas neste capítulo. As questões mais significativas encontradas no processo de análise permitiram compreender as concepções que *a posteriori* surgiram, sendo necessário

um refinamento, tendo em vista o grande número de concepções evidenciadas ao se tratar, especialmente, da categoria “Arte”.

Ao tomarmos a categorização como um processo de caráter sistemático que necessita de uma técnica estrutural organizada, procuramos realizá-la de forma mais simplificada, construindo pouco a pouco um quadro (Ver Apêndice C) com as referidas unidades de registro, destacadas pelos trabalhos, de forma que pudessem ser inferidas em suas concepções. Assim, por escolha, optamos por categorizar os conteúdos dos trabalhos por tipo de trabalhos acadêmicos científicos (Dissertações e Teses), por compreender que são trabalhos com densidade acadêmica e científica bastante diferenciada, que indicam os caminhos e interesses por onde a ciência produzida em cada área do conhecimento tem se deslocado com maior consistência.

A leitura e análise dos trabalhos possibilitou a construção de três categorias que se desdobraram em concepções, em função das temáticas investigadas. Na categoria “Arte”, foram organizadas oito concepções; na de “Infância”, sistematizamos um total de quatro concepções; e na de “Prática Pedagógica” também se organizou a análise com base em quatro concepções. Destacamos que as concepções são imbricadas umas nas outras e, muitas delas, estão presentes nos mesmos trabalhos.

A análise das categorias desencadeou muitas perguntas, a saber: para quê? Por quê? Como se ensina a Arte no Brasil? Consideramos que o “para quê” corresponde ao objetivo pelo qual se ensina, o “por quê” à justificativa pela qual se ensina e o “como” à como se dá na prática a dinâmica da realidade educativa desse conhecimento. O objetivo é localizar a teoria que embasa a prática, o que disponibiliza indicativos dos modos como a prática é retratada nos trabalhos acadêmicos pesquisados sobre o fazer artístico. Assim, esse tripé se desenvolve em torno da realidade, considerando o conhecimento da Arte, que se aplica nas instituições educativas com os sujeitos que se encontram ainda na infância através da mediação da prática pedagógica transposta.

Nesse sentido, as pesquisas evidenciam dois grandes Eixos “Arte como fim” e “Arte como meio”, que serão explicados no decorrer deste capítulo e citadas nas descrições das análises de cada categoria. No processo de análise e categorização dos dados foi possível relacionar de modo direto tais eixos com a teoria e prática observada nos trabalhos selecionados, permitindo que os dados encontrados fossem estruturados e tratados da seguinte forma: “Arte como fim – teoria” e “Arte como meio - prática”, ajudando-nos a sistematizar melhor o entendimento sobre como a Arte é tratada no ensino para a infância através da prática pedagógica evidenciada pelas análises dos trabalhos aqui selecionados.

A fim de mostrar os resultados efetivos da realidade revelada nas pesquisas e que enfatiza a distância tão marcada entre a teoria e a prática no âmbito educacional para o desenvolvimento das pessoas mais sensíveis, criativas, críticas e autônomas, com o senso politizado através da capacidade de transformação humana, valendo-se muito mais do processo de construção da vida através da imaginação e da criação e menos do condicionamento e reprodução do que já está posto, da capacidade da consciência e da essência e não apenas da aparência, a organização pode ser colocada em função dos dois grandes eixos, que destacamos como:

- A arte como fim retrata a arte teórica, que condiz com o desenvolvimento cultural, sua compreensão no contexto histórico, com uma capacidade de desenvolver a criticidade, com a ampliação do repertório, capaz de transpor no sujeito catarse e fruição.
- A arte como meio é aquela que vêm para preencher algo, utilizando a arte como um recurso para acessar outro conhecimento que não o artístico. Um vazio que é acessado quando há mais tempo disponível ou quando se deseja ilustrar um conteúdo para reforçá-lo, secundarizando a ação artística e reduzindo-a a uma instrumentalização mecânica, uma reprodução ou mesmo um meio para se alcançar outros fins, como a motricidade na firmeza da mão para a escrita. Embora saibamos que nem toda utilização de procedimentos artísticos na ação pedagógica venha no intuito de desconsiderar a importância da arte e reiterar outros conteúdos e ações educativas, os dados indicam que essa ação ainda se sobressai.

Tomamos como foco central nesta pesquisa, a Arte como conhecimento e como ensino. Nesse sentido, o que é arte? Qual a sua importância no processo educativo das crianças e na infância? Quais são as relações existentes quando afirmamos sua importância no processo de construção da vida? No que, para que e como a arte é necessária na escola, na infância e, sobretudo, na vida? Por isso, tomamos novamente como ponto de retomada, para o fomento de reflexões em relação ao conteúdo que temos tais indagações. Tentar respondê-las se faz pertinente para pensarmos em como as teses e dissertações podem fornecer um panorama do tratamento que esse conhecimento vem sendo explorado não apenas na área da pedagogia, mas, principalmente, seu estado na área acadêmica, no que tange à relação entre a arte, a escola e a infância.

5.1 SOBRE A CATEGORIA *ARTE*

A análise dos trabalhos elencados procurou identificar como a categoria arte se apresenta como concepção, buscando delinear as diferentes formas que a arte aparece como teoria e prática. Nesse sentido, buscou-se evidenciar um pouco do entendimento que as pesquisas sobre o objeto de investigação, a fim de conseguirmos classificar e sistematizar esse conteúdo, conforme a tabela de categorização em anexo (Apêndice C). O objetivo não é apresentar detalhadamente as ideias de arte presentes, mesmo porque consideramos um trabalho muito extenso, amplo e complexo. Porém, a intencionamos fazer uma discussão e reflexão teórica sobre a temática, que é o de compreender “se” e “como” a arte se expressa nas teses e dissertações publicadas no portal da BDTD entre os anos de 2005 a 2016, com o foco criterioso em relação ao profissional de Pedagogia. Para Moreno (2016, p. 40-41):

A tentativa de uma conceituação restrita e limitadora do que seja arte parece-nos um empreendimento deveras complexo e, por que não dizer, inócuo, pois, como diria Coli (1988, p. 116) “tudo na arte – e nunca estaremos insistindo bastante nesse ponto – é mutável e complexo, ambíguo e polissêmico”. Portanto, mais importante do que apresentar uma definição de arte, parece-nos mais construtivo problematizarmos as formas de compreensão desse conceito.

Assim, dentre um dos objetivos específicos elencados para as análises, procuramos compreender quais são as concepções de Arte que permeiam os trabalhos analisados, sendo possível perceber que entre essas diferentes perspectivas teóricas, conforme já explicitado no Capítulo 3, as compreensões dadas à Arte são muitas, o que indica a necessidade de delimitação e agrupamento dessas compreensões designadas aqui como concepções, totalizando oito (8) concepções de Arte encontradas entre os 15 trabalhos analisados.

De acordo com o percurso histórico e a variação de seus conceitos através de toda história da humanidade, corroboramos com Santos (2015, p. 64) quando diz que:

No campo educacional, a arte faz-se presente e suas intenções variam conforme os princípios históricos de determinada época. No entanto, sua significação e utilização pela educação, bem como a história da arte, corroboraram para que diferentes sentidos e funções a ela fossem atribuídos. A arte recebeu várias interpretações: arte como técnica, como produção artística, como lazer, como descontração, como linguagem, como comunicação.

Assim, feito o processo de categorização, destacam-se as concepções de Arte como:

1. Campo educativo;
2. Conhecimento;

3. Linguagem, expressão e comunicação;
4. Experiência estética, estésica³⁷ e sensível; Cultura ou manifestação cultural;
5. Percepção, imaginação e criação;
6. Processo de Humanização, emancipação humana e transformação da realidade;
7. Método de pesquisa.

O levantamento das concepções realizado em dissertações e teses foi analisado separadamente, permitindo organizar e analisar o material. Diante dessas informações, consideramos que dentre os trabalhos que se configuram como teses, as diferenças nos resultados (principalmente no que se refere à contagem frequencial) são consideráveis, pois além do número bem menor de trabalhos analisados, também não se evidenciou unidades de registro na concepção de *Arte como método de pesquisa*, ficando reduzido ao número de sete (7) concepções nas análises das teses.

Ao analisar a contagem frequencial, para podermos evidenciar o quantitativo entre as concepções, os trabalhos que mais se destacam dentre as dissertações na concepção **Arte como campo educativo**, apresentando 61 correspondências em unidades de registro, foram os trabalhos de Melo (2005) e de Schneider (2007), com 12 registros cada uma. Essa concepção também se destaca por ser a que mais trabalhos abarca, considerando que em apenas uma dissertação, a de Pires (2006), não foram encontradas unidades de registro.

Entre as teses, temos a **Arte como campo educativo**, na segunda colocação, com 20 registros no total, encontrados nas teses de Andrade (2012), com 11 desses registros, e de Caram (2015), com 9 unidades de registro. Nessa concepção, a tese de Silva (2012) não apresentou registros.

Esse resultado não poderia ser muito diferente se considerarmos que todo o processo de levantamento e de buscas das pesquisas no portal da BDTD parte dos objetivos prescritos, que tem a intenção de pesquisar e analisar como o conceito de Arte é abordado em práticas pedagógicas e, portanto, dentro do campo educativo que é direcionado para a infância.

Compreendemos por campo educativo, tudo aquilo que pode ser relacionado ao verbo educar, que tem por matéria ou assunto, “área ou setor de conhecimento ou atividade; âmbito, domínio, esfera, campo de ação” educacional e “que contribui para a educação”, conforme dicionário da língua portuguesa (FERREIRA, 2010, p. 271).

³⁷ Aquilo que é relativo à estesia, que, segundo Duarte Junior. (2010), significa a educação do sentimento que se dá por meio da educação do sensível.

De acordo com o dicionário de Filosofia, podemos compreender o termo “Educação” de modo geral, como:

[...] a transmissão e o aprendizado das técnicas *culturais*, que são as técnicas de uso, produção e comportamento mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico. Como o conjunto dessas técnicas se chama cultura, uma sociedade humana não poderá sobreviver se sua cultura não for transmitida de geração em geração; as modalidades ou formas de realizar ou garantir essa transmissão chama-se educação. (ABBAGNANO, 2012, p. 357, grifo do autor).

Assim, quando se fala em educação, automaticamente nos remetemos à cultura, e falaremos deste conceito mais a frente, visto que foi também evidenciada uma concepção que entende a Arte como Cultura ou como uma manifestação cultural. Diretamente ligada por todas as concepções aqui postas, podemos inferir que a Educação é cultura, ou seja, é a formação cultural do indivíduo na sociedade em qual vive.

Decorrente do processo histórico do ensino de Arte no Brasil (citado no Capítulo 4) e da luta para colocar a arte dentro das legislações e decretos constitucionais e educacionais no país, as pesquisas inferem que é preciso haver maior investimento para se efetivar essas leis existentes em práticas e considerar que, mesmo com leis, o ensino da Arte dentro e fora da educação ainda encontra barreiras e obstáculos para se desenvolver.

Para Melo (2005), o campo educativo visa considerar a arte como importante ferramenta de democratização, ou seja, capaz de abranger, ampliar e distribuir equitativamente o acesso e o poder da educação e da cultura no Brasil. No que tange as classes sociais de crianças das camadas desfavorecidas, a autora enfatiza que essa ferramenta deve estar imbricada no processo educativo dessas crianças, desde a pré-escola:

Nesse sentido, a Arte pode ser um importante fator de democratização da educação e da cultura no Brasil, considerando que o seu ensino realizado de acordo com as novas propostas pedagógicas resulta em práticas artísticas capazes de promover uma impactante e duradoura mudança, especialmente para as crianças das camadas menos favorecidas. Com efeito, entendemos que esse processo educativo deve ser proporcionado desde a pré-escola, onde as crianças iniciam o processo de socialização e de aprendizado do saber, do pensamento e da arte. (MELO, 2005, p. 20, grifo nosso).

Schneider (2007) enfatiza, a partir de Rui Barborsa, a importância do contexto cultural presente na educação com a arte, devendo esta desenvolver a interdisciplinaridade e o multiculturalismo em práticas competentes, múltiplas e acessíveis a todos:

Barbosa (1991, p. 37) deixa claro que “nenhuma forma de arte existe no vácuo: parte do significado que qualquer obra depende do entendimento do seu contexto”. O contextualizar opera no domínio da História da arte e outras áreas do conhecimento implicando na interdisciplinaridade para a prática de um processo ensino-aprendizagem direcionado à multiculturalidade, entendendo-a como educação para a competência em múltiplas culturas e acessível a todos os aprendizes. (SCHNEIDER, 2007, p. 41).

De acordo com a tese de Andrade (2012, p. 39), “A LDBEN (lei federal nº 9.394/96), em seu artigo 26, parágrafo 2º, fala sobre o ensino da Arte sob a visão de componente curricular de forma obrigatória, nos diversos níveis da educação básica, para a promoção do desenvolvimento cultural dos alunos”, corroborando com a afirmação de considerar a Educação estar diretamente relacionada à cultura, no que concerne ao ensino da Arte e de toda educação, assegurada por lei e prevista para a educação básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Entendemos, dessa maneira, que o proposto em lei nem sempre acontece, como podemos perceber ao olhar para a nossa realidade educacional, que os retrocessos em políticas públicas vêm aumentando gradativamente, principalmente, na área da Arte. Não obstante, não seria necessário comentar sobre os ataques ao ensino de arte no Brasil, mas é de extrema importância destacar os fatores decorrentes de uma educação que já é falha e inacessível a muitos. Bandeira de luta evidenciada em todos os trabalhos aqui analisados, quando se discute Educação no Brasil, pois deduzimos que em relação aquilo que temos documentado em leis mandatórias, nem sempre alcança o chão da escola para toda população brasileira, sendo possível concluir que com a retirada iminente da obrigatoriedade do ensino em alguns níveis, a Arte tende a voltar a ser novamente elitizada, e desvalorizada num contexto mais amplo, popular e acessível a todos, promovendo a continuidade de sua concepção como mera atividade de meio dentre as práticas desenvolvidas, como os próprios trabalhos evidenciam essa defasagem na realidade atual.

A luta que se apresenta traz um conceito de ‘Arte como Educação’, dentro do significado contemporâneo de:

[...] “aprender a ser”, de “aprender a aprender”: tarefa que dura toda a vida e envolve indivíduos e instituições. Esse imperativo surge do reconhecimento de que a Educação [...] é um direito fundamental da pessoa, embora muitas pessoas (crianças e adultos) ainda não usufruam dela. A exigência de universalização do direito à Educação traz à luz o nexo entre Educação e democracia [...]. (ABBAGNANO, 2012, p. 358).

Assim, as análises dessa concepção levaram a compreender que, para além de um campo educativo, a arte é importante no cerne do desenvolvimento humano, compreendida

dentro de todo esse arcabouço como educação e, portanto, como cultura. O que nos leva a compreendê-la principalmente como uma importante área de conhecimento da humanidade, concepção esta que será abordada logo abaixo, por ser ela, a segunda mais destacada dentre os trabalhos analisados.

Feito essas colocações, trazemos a segunda concepção mais destacada dentre os trabalhos analisados, intitulada **Arte como conhecimento**, compreendendo um total de 54 registros entre 10 dissertações. As dissertações de Lima (2009), com um total de 12 registros, e a de Santos (2015), com 11, são as que apresentam, respectivamente, mais unidades destacadas. Os trabalhos que não contemplam registros nessa concepção são os de Galvani (2016) e de Delavald (2013). Entre as teses, essa concepção se encontra na quarta posição, com um total de 17 unidades de registro, encontradas entre as três teses, sendo que a que mais evidencia registros é a de Caram (2015), com 10 unidades.

Consideramos importante destacar que cada concepção aqui compreendida engloba, no sentido de trazer exemplificados seus registros, uma vez que em cada uma delas se amplia de forma substancial o sentido e a concepção de Arte, como, por exemplo, aconteceu com a “Arte como campo educativo” e a cultura que ainda vamos discorrer sobre. Aqui, na “Arte como conhecimento”, não seria menos evidente, em considerar esta concepção capaz de englobar todas as outras, no sentido novamente de afirmar que a Arte é ampla, complexa e específica. Que engloba saberes dignos de desenvolver no humano a capacidade de conhecer e apreender este conhecimento do mundo. Através da arte, o homem é capaz de conhecer de forma ampla o externo e o seu interior, pois faz parte deste mundo, situado num contexto do macro para o micro.

A arte como conhecimento indica a relevância dessa área para a sobrevivência e continuidade da humanidade, pois ela é a origem da criação humana, essencial não só para a sobrevivência do corpo, mas também para alimentar a alma ou o que chamamos de psique.

Em vista disso, mesmo sendo bem resumida a explicação do que a palavra conhecimento significa no dicionário da língua portuguesa, compreendida como “1. Ato ou efeito de conhecer. 2. Informação ou noção adquiridas pelo estudo ou pela experiência. 3. Consciência de si mesmo” (FERREIRA, 2010, p. 189), ela engloba a questão de estudo, a experiência e a consciência, que são atividades basilares desenvolvidas e absorvidas pela psique humana em processo de educação. Segundo Lima (2009, p. 78):

A arte como conhecimento construído só aparece nas décadas de 1980 e 1990, a partir do Movimento de Arte-Educação no Brasil, o qual contou com o envolvimento dos educadores da arte na reflexão e discussão a respeito de

suas concepções, objetivos, metodologias e formação profissional. Nas últimas décadas, a Arte passou a ser compreendida como conhecimento e, enquanto disciplina, associa o fazer artístico aos conhecimentos históricos, culturais, estéticos e técnicos (BARBOSA, 2005). O ensino desse conhecimento deve estabelecer um equilíbrio entre técnica e expressão e, [...], deve ser concebida como conhecimento histórico, cultural, artístico, expressivo e comunicativo de múltiplos sentidos (MARQUES, 1999). (LIMA, 2009, p. 78).

Lima (2009), ao citar Marques (1999), remete-nos à compreensão de que nem sempre a arte no Brasil foi considerada como conhecimento, o que já constatamos no Capítulo 4, abordando o processo histórico do ensino da Arte no Brasil, devendo buscar associar em seu ensino, não apenas o fazer artístico, como também os conhecimentos históricos, culturais, estéticos e técnicos, complementando que, além da técnica, deve-se ter um equilíbrio entre a expressão, desenvolvendo a expressividade e a comunicação de sentidos e significados.

Santos (2015, p. 15), vai ao encontro do que apresentou Lima (2009), ao afirmar que:

Nesse debate, há que se destacar que a arte deve ser compreendida como uma possibilidade de construção do conhecimento, dentro de uma perspectiva crítica, criativa e inventiva de si mesmo e do mundo. Uma forma de conhecimento, expressão e linguagem capaz de trazer sentidos e significados para o conhecimento produzido pelas crianças.

Do mesmo modo, a pesquisadora Caram (2015, p. 18-19) indica que:

[...] compreender a arte como uma área de conhecimento, como uma construção social, histórica e cultural é trazer a arte para o domínio da cognição. Nessa direção, o conceito de arte também está ligado à cognição como um dos elementos de manifestação da razão, pois existe na arte um conhecimento estruturador que permite a potencialização da cognição.

Considerar a Arte como conhecimento, como muitas das pesquisas evidenciaram, é também uma premissa que não poderia deixar de aparecer, visto que depois de muitas lutas, discussões, reflexões de arte-educadores para que ela pudesse ser considerada como tal, a arte é capaz de desenvolver o pensamento. Para Marques e Brazil (2014, p. 29 *apud* SANTOS, 2015, p. 162), a arte “[...] é conhecimento, cujo direito é universal”; arte é um conjunto de saberes imprescindíveis para que o sujeito possa “[...] entender, experimentar e atuar no mundo”.

Para tanto, seguindo na lógica de compreender e analisar o porquê as pesquisas nos remeteram a inúmeras concepções sobre a Arte, continuamos para a terceira concepção mais evidenciada entre os trabalhos de dissertações, sendo esta a que considera a **Arte como linguagem, expressão e comunicação**, com um total de 41 unidades de registro destacadas entre nove dissertações. A dissertação que mais apresenta essa concepção de Arte é a de

Santos (2015), com 12 registros, seguida de Moreno (2016), com 10 registros. Os trabalhos que não apresentaram registros nessa concepção foram: Ferronato (2014), Galvani (2016) e Delavald (2013).

Entre as teses, duas concepções estão como terceira colocação, destacadas com o mesmo número de unidades de registro, com um total de 19 em cada uma, sendo uma delas a de **Arte como linguagem, expressão e comunicação**, onde Caram (2015) se destaca nas duas, compreendendo 15 registros nesta concepção. Nestas duas concepções que se enquadram na terceira colocação, as 03 teses evidenciam registros, Andrade (2012) com 03 registros nesta concepção e Silva (2012) com 01 registro em cada uma.

Desse modo, ao falar anteriormente da Arte como conhecimento, consideramos que foi abordado como importância de seu ensino a tarefa de associação entre a expressividade e a comunicação de sentidos e significados, que vemos ser característica fundante desta concepção, por considerar a arte como comunicação, compreende neste item a capacidade do ser humano se expressar com a intencionalidade e “a capacidade de trocar ou discutir ideias, de dialogar, com vistas ao [...] entendimento entre pessoas” (FERREIRA, 2010, p. 183).

Assim, tomamos como significado geral de linguagem, o disposto no dicionário de filosofia, quando diz: “[...] o uso de signos³⁸ intersubjetivos, que são os que possibilitam a comunicação. Por uso, entende-se: 1.º possibilidade de escolha (instituição, mutação, correção) dos signos; 2.º possibilidade de combinação de tais signos de maneiras limitadas e repetíveis” (ABBAGNANO, 2012, p. 708). Caram (2015), ao citar Santos, ajuda-nos compreender a *Arte como linguagem, expressão e comunicação*, caracterizando-a como patrimônio cultural, que, por suas representações materiais, intelectuais e emocionais, codificam e significam os modos de vida de toda a humanidade, seus valores, tradições e crenças, constituindo histórias passíveis de decodificação e entendimento via comunicação simbólica própria das linguagens artísticas:

Quando falamos em Arte, por nós compartilhado, logo nos vem a mente a indagação do que vem a ser Arte, que concepção temos presente em nossas mentes. O trecho abaixo corresponde à interpretação dada por Santos (2006, p. 7) de que: “A arte é um bem mundial considerado patrimônio cultural da humanidade, pois, através da comunicação e expressão plástica, musical, dramática e literária, o homem deixou a sua história registrada através dos tempos. A arte também é uma linguagem e, como tal, tem uma simbologia própria. Esta linguagem simbólica comunica significados a respeito do

³⁸ “Falar em signo implica em falar em *processos de significação*, pois os signos ou sistemas de signos não são dados de uma vez por todas e o que os caracteriza é serem meios criados para significar, ou, em outros termos, para produzir significação” (PINO, 2005, p. 149).

mundo. São representações materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam uma sociedade ou um grupo social. Ao decodificar e entender esta linguagem pode-se compreender o modo de vida, o sistema de valores, as tradições e crenças de um povo”. (CARAM, 2015, p. 4-5).

Assim, para Santos (2015), a capacidade de transpor em linguagens expressivas, sejam elas plásticas, musicais, dramáticas, literárias ou corporais, são passíveis de comunicação, que só pela sua objetivação, compõem uma gama de repertórios simbólicos específicos da arte, como muitos outros sistemas simbólicos também o fazem:

[...] as linguagens artísticas são meio de expressão e comunicação com características singulares. A partir de uma gama de produtos e fazeres socialmente construídos, as linguagens possibilitam a construção da identidade cultural dos sujeitos quando as utilizam para compreender e representar, tanto os repertórios específicos da arte como outros sistemas simbólicos. (SANTOS, 2015, p. 64).

Parte-se, então, da premissa de que a arte, considerada ação/experiência de sentidos da vida humana, deve ser compreendida como uma manifestação de linguagem, possuidora de códigos e signos que dão sentidos às coisas, produzindo significados e conhecimento. (SANTOS, 2015, p. 66).

Podemos afirmar que em tudo que a Arte compõe, entrelaça-se como uma rede de sentidos, signos, significados, entendimentos, conhecimentos, educação e cultura, comunicação, expressão e linguagem. Não há como dissociar esses elementos tão implícitos na arte, pois sendo uma coisa, a arte acaba por ser outra. Em cada pessoa, ela chega, afeta, incomoda e comunica algo de uma forma. Sua capacidade de expansão é tamanha, que se torna tanto quanto essencial à vida, pois tudo foi criado por essa capacidade do ser humano perceber, cogitar e tornar aquilo que cogita em algo cognoscível, sendo ao mesmo tempo fundamento e totalidade.

De acordo com a autora, “Associando arte a trabalho, podemos conceber a relevância da educação estética como condição fundante de toda a formação humana” (SANTOS, 2015, p. 65). Assim, como mais um elemento indissociável à Arte, a próxima concepção que mais se evidenciou nos trabalhos analisados entre as dissertações, foi a que considera a *Arte como experiência estética, estética e sensível*, que compreende a questão do gosto e do sentir pelos órgãos dos nossos sentidos humanos, que são os responsáveis por nos tornamos capazes da cognição. Esta concepção é a quarta mais destacada dentre as análises e compreende um total de 37 unidades de registro, sendo Delavald (2013) autora da dissertação que mais compreende a arte nessa concepção, com 13 registros, e Santos (2015), com 11. Nessa concepção, o número de dissertações que não a englobam chega ao total de 5 trabalhos, o que acaba por nos

direcionar a uma diminuição considerável de correspondências nessa e nas seguintes concepções, demonstrando maior ênfase nas três primeiras concepções trazidas.

Entre as teses, essa concepção se encontra na sexta e última colocação (visto que duas subcategorias, com o mesmo número de registros se encontram na terceira colocação, como já abordado em uma delas), compreendendo um total de nove unidades de registro encontradas. Novamente, Andrade (2012), com 6, e Caram (2015), com 3, apresentam essa concepção.

Conforme indicado no Capítulo 4, conferimos a relação da Arte com a estética e, de maneira bem sintética, inferimos que foi através da Arte que a estética começou a ser pensada, por isso considerada como teoria da Arte. Diretamente entrelaçadas, a Arte e a Estética, ao longo de suas histórias se relacionam a tudo que foi e é produzido pela humanidade e compreendemos que em tudo se tem o caráter estético, porém, nem tudo que é estético pode ser considerado artístico, tendo em vista que a estética abrange a arte, mas não se resume a ela. Nesse sentido, tudo que é artístico tem em sua essência a estética (VÁZQUÉZ, 1999).

Nesse longo caminho, muitos buscaram conceituar e teorizar o que significa o termo “estética”, por isso que conseguimos constatar sua universalidade:

[...] às reflexões de Kant (1788); Schiller (1995); Vásquez (1999), dentre outros que buscam situar teoricamente o termo estética, pelo viés filosófico, traduzido por percepção, ciência autônoma do conhecimento sensível e teoria das artes liberais; proferida como uma questão de gosto, perceptível quando os juízos estéticos se constituem de maneira diferente dos juízos de conhecimento. Assim, aquilo que é estético, é universalizável, pois não se limita a um indivíduo, mas se refere a uma faculdade de sentir e de pensar que é comum a toda a humanidade. (SANTOS, 2015, p. 16).

A arte para a estética é vista como objeto capaz de transpor todas as diversas sensações humanas e de mobilizar nossa sensibilidade, pois nos afeta através dos nossos sentidos, resultando em experiências concretas da emoção:

Delimitando o conceito de estética à concepção hegeliana, ela pode ser entendida “como a ciência do sentido, ou da sensação, cujo objeto maior é a arte, que provoca efeitos e sensações diversos no espírito humano, a exemplo de: admiração, maravilhamento, temor, repulsa, raiva, compaixão, etc.” (CANDA, 2010, p. 43). (SANTOS, 2015, p. 96).

Embora Delavald (2013) tenha uma base epistemológica diferente daquela que embasa este trabalho, ela se apresenta, junto com Deleuze, como apoio teórico para reforçar a importância estética/estésica encontrada no âmbito da arte e, por isso, auxilia-nos na compreensão desse processo de educação através dos sentidos e da sensibilidade humana:

[...] “[...] a linguagem das sensações, que faz entrar nas palavras, nas cores...” [Deleuze]. Entretanto, deve-se considerar seu potencial em operar com os sentidos, em produzir sensação, de um modo a estimular a sensibilidade por meio da experiência que pode surgir na interação com a obra. Trata-se de pensar no estranhamento, no desenvolvimento de novas configurações imaginativas. (DELAVALD, 2013, p. 105).

A autora reforça que o conceito de arte de Deleuze (1992 apud DELAVALD, 2013) subsidia o encontro entre as crianças e a arte, pois:

[...] a obra de arte é um bloco de sensações, um composto de perceptos e afectos. E isso não tem a ver com o compreender, mas com a sensação, ao como somos afetados e atravessados pela experiência com a arte. O percepto captando aquilo que escapa à percepção mundana antecede o próprio homem, pois está na obra e não em si. Os afectos estando além dos sentimentos, por isso é tão arrebatador, pois é a intensificação da afecção, aquilo que vibra uma força intensa na obra. (DELAVALD, 2013, p. 87).

Decorrentes dessas afirmações, consideramos que as pesquisas evidenciam nessa concepção, a afirmação de que a Arte educa. Primeiramente e principalmente, pelos sentidos, pelas sensações estéticas que são propiciadas, para além de apenas desenvolver o conhecimento pela capacidade de cognição e do pensamento. Ela é capaz de nos afetar e desenvolver nossas emoções, transportando para aquilo que criamos, através da materialidade encontrada na natureza, todos nossos processos intuitivos objetivados para a criatividade, para a criação: “Mesmo no âmbito conceitual, ou intelectual, a criação se articula principalmente através da sensibilidade” (OSTROWER, 2009, p. 12). Assim, podemos dizer que: “É por intermédio das experiências estéticas, desenvolvendo e refinando os sentidos, que podemos ampliar o repertório artístico e cultural, apropriando e ressignificando o mundo” (VIEIRA; SILVA, 2017, p. 101).

Andrade (2012, p. 103) assinala que a Arte feita com sentimentos é capaz de refinar e ampliar nosso universo emocional e que “a função essencialmente pedagógica da arte é a de educação do sentimento [...]”. Dessa maneira, o ensino de arte é capaz de desempenhar papel preponderante na escola e não apenas coadjuvante, sem sentido e sem aprofundamento, tendo em vista que a arte no processo educativo vai para além de um trabalho ilustrativo ou prazeroso e abrange o que há de mais essencial no processo de humanização: a produção sensível, a objetivação dos sentimentos humanos. Elementos esses que exigem alta elaboração e funções psicológicas superiores bem desenvolvidas para sua compreensão adequada. Andrade (2012, p. 50) reitera esse olhar, ao afirmar que:

Se arte é produção sensível, se é relação de sensibilidade com a existência e com experiências humanas capaz de gerar um conhecimento de natureza diverso daquele que a ciência propõe, é na valorização dessa sensibilidade, na tentativa de desenvolvê-la no mundo e para o mundo devolvê-la, que poderemos contribuir de forma inegável com um projeto educacional no qual o ensino de arte desempenhe um papel preponderante e não apenas participe como coadjuvante. (ANDRADE, 2012, p.50).

Assim, concordando com Andrade (2012), podemos dizer que, “[...], de modo mais específico, que a educação estética e sensível remete a uma educação estésica, dando a capacidade de entender os sentimentos e as sensações advindas da sensibilidade” (VIEIRA; SILVA, 2017, p. 110).

A quinta concepção traz a **Arte como cultura ou manifestação cultural**, compreendendo 25 unidades de registro entre oito (8) dissertações. Só em Santos (2015), encontramos 10 registros. Entre as teses, destacam-se, novamente, Caram (2015), com seis (6) unidades de registros, e Andrade (2012), com cinco (5) registros.

Discorrer acerca de um elemento que permite diferenciadas compreensões é bastante delicado. O termo cultura é altamente abrangente, diverso em seus modos de ser compreendido. Aqui, tomamos como base o significado do termo Cultura na relação com a arte do dicionário da língua portuguesa, que a significa como: “2. O complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições, das manifestações artísticas, intelectuais, etc., transmitidos coletivamente, e típicos de uma sociedade. 3. O conjunto dos conhecimentos adquiridos em dado campo” (FERREIRA, 2010, p. 213). Trazemos também o significado segundo o dicionário de filosofia, que preconiza que:

Esse termo tem dois significados básicos. No primeiro e mais antigo, significa a *formação* do homem, sua melhoria e seu refinamento. [...] No segundo significado, indica o produto dessa formação, ou seja, o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, que também costumam ser indicados pelo nome de *civilização*. (ABBAGNANO, 2012, p. 261, grifos do autor).

Conforme já citado, a cultura perpassa todas as concepções sobre a arte, a qual está imbricada no processo de educação, sendo patrimônio histórico e cultural da humanidade, conhecimento cultural, linguagem, expressão e manifestação cultural, arte como resistência cultural e crítica da sociedade, arte como interdisciplinaridade e multiculturalismo ou como a própria cultura instalada. Portanto, indissociável à construção da vida. Segundo Lima (2009, p. 123):

Uma cultura fundamenta-se na história, na literatura, na filosofia, na poesia e nas artes. É feita de encontros, agregações e sincretismos. Enriquece-se ao integrar elementos exteriores a ela. Permite abertura para a contextualização, favorece a capacidade de refletir sobre o saber e a integração a vida, para um melhor conhecimento de si. (LIMA, 2009, p. 123).

A Arte como resistência se enquadra nessa subcategoria porque representa aquilo que permeia o ser em todo o seu lugar no mundo, fazendo transpor a natureza cultural e esse seu sentido em obra artística, que é também política, como um grito de reivindicação democrática:

[...] pensa-se hoje em Arte na Educação como uma ação cultural e política que abrange uma ação ampliada, incorporando as questões sociais e culturais de uma escola e de uma comunidade, com a circulação tanto da Arte produzida por alunos, como da Arte produzida por artistas e toda sua história. A Arte como bem cultural, diversa e política. (ANDRADE, 2012, p.173).

O significado mais antigo de cultura se referente à formação individual do homem, ou seja, sua educação de acordo com as artes que ele produzia, fazendo de si e da natureza uma busca e realização, havendo estreita ligação com a filosofia e suas formas de investigação e na vida social, pois sua realização só poderia se dar em comunidade. Um segundo significado, mais atual, é mais usado nas áreas da sociologia e antropologia, indicando “um conjunto de modos de vida” que foram “criados, adquiridos e transmitidos de uma geração para outra” entre membros da mesma sociedade. Sendo assim, não se refere a uma formação individual ou maturidade, mas a uma “[...] formação coletiva e anônima de um grupo social nas instituições que a definem” (ABBAGNANO, 2012, p. 261-262).

Santos (2015, p. 39) também aborda essa “visão antropológica de cultura”, que recorre a uma definição de cultura proposta pelo antropólogo Taylor (1823-1917), como um: “[...] complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes e quaisquer outros hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade”. O autor também afirma que:

Portanto, a arte pode ser vista como produção cultural de uma determinada época e grupo social. Possuidora de um caráter particular e universal, contém o todo e a parte, porque ao mesmo tempo em que é uma criação individual – um ponto de vista frente à realidade – é um construto de um grupo social. (SANTOS, 2015, p. 54).

Assim, partimos para a sexta concepção, na qual se destaca a **Arte como percepção, imaginação e criação**, com um total de 24 registros, encontra-se em oito (8) dissertações, sendo que em duas delas encontramos sete (7) unidades de registro em cada uma, são elas: Ferronato (2014) e Santos (2015). Entre as teses, temos nessa concepção, aquela que se destacou como terceira colocação, num total de 19 registros cada uma. Ressaltamos a tese de

Caram (2015) que em foram identificados 14 registros. Como já citado, as duas concepções que se encontram nesta terceira colocação, englobam as três (3) teses analisadas, a saber: Andrade (2012), com quatro (4) unidades de registro, e Silva (2012) com apenas uma (1).

Seria impossível falar sobre Arte e não haver registros que trouxessem a capacidade criadora do ser humano, pois, conforme nos afirma Ostrower (2009, p. 53), “[...] a criatividade é, portanto, inerente à condição humana”. Ao criar, o homem configura e se reconfigura, num processo dialético, uma vez que desde a origem das coisas, o homem fala sobre si, sobre a vida, sobre valores, de época em época, modificando, transformando e renovando toda a realidade em novas mentalidades e experiências, projetando, assim, o futuro (OSTROWER, 2009). De acordo com Santos (2015, p. 95):

[...]a compreensão de arte que se formula na perspectiva hegeliana é de uma atividade essencial para que o homem se reconheça enquanto ser humano; não concebida como algo meramente “divino”, restrito àqueles detentores de um talento nato, mas como meio revelador e atuante, que leva o sujeito a questionamentos e reflexões, tanto em seu processo de criação, quanto no modo de apreciação.

Contudo, conclui-se que as pesquisas pouco abordam essa concepção, fator esse verificado no total de unidades de registros destacadas nos trabalhos. Como mola propulsora, a atividade imaginativa e criadora deveria ser a concepção mais almejada quanto ao ensino de Arte, pois esta é, sem dúvida, uma das mais importantes formas e possibilidades de renovação da consciência. Sendo capaz de criar, o homem torna-se capaz de pensar conscientemente sobre aquilo que cria, assim, ao pensar sobre, transforma a si mesmo e o mundo ao seu redor. Para Lima (2009, p. 133):

O diálogo, no sentido de transformação, pode ser um instrumento viabilizador desse processo de ensinar/aprender, capaz de abrir espaço para a criação de outras formas e modos de conhecer, aprender, viver, expressar, comunicar, brincar, amar e criar com o corpo, pois todos os conhecimentos vieram da arte humana de criar.

Dessa maneira, consideramos fundamental que, ao se pensar o ensino de Arte sem a capacidade de quebrar vícios e práticas obsoletas, perante o histórico e tantos ataques, ao considerar a escola e a educação nacional como instrumentos de controle, omissão, manipulação e reprodução de ideologias vazias, apenas como meio do desenvolvimento motor e de técnicas, colaboramos com a continuidade de pessoas alienadas, condicionadas ao sistema, em regime de obediência, que nada contribuem para a renovação e transformação da realidade circundante. Segundo Carvalho (2010, p. 15):

É, portando, um dado para reflexão o fato de que, na escola, a prática em artes não tenha estímulo para ser produzida e o que é produzido não seja feito de forma diversificada e alimentada por fontes diversas de representação, sendo cada vez mais direcionada por políticas educacionais que não lhe dão legitimidade, atribuindo-lhe funções alheias à sua essência, visto que (em sua essência) a arte como fruto de um processo de criação não precisa ter utilidade alguma.

Diante disso, refletir sobre essa possibilidade de propagar através do que a Arte pode afetar o emocional e a capacidade de pensamento baseado na consciência sobre o seu entorno, que é movido por perguntas e em busca respostas: “Seguindo a matéria e sondando-a quanto à 'essência de ser', o homem impregnou-a com a presença de sua vida, com a carga de suas emoções e de seus conhecimentos” (OSTROWER, 2009, p. 51). Sua utilidade se dá pelo simples fato de propagar no humano a capacidade de percepção e reflexão, o refinamento de sentidos para possíveis significados tomados como consciência e impregnados de vida, de emoções e atitudes. Conforme Santos (2015, p. 65), “[...] a arte em sua etimologia, [...] possui o sentido de atividade, articulação, produção, construção, realização, fazer, formar, ação sobre determinado material ou realidade”. Isto é, que a arte como utilidade é a própria ação inferida no processo criativo e voltada profundamente para uma percepção consciente (OSTROWER, 2009).

Dessa maneira, Schneider (2007, p. 56; 57) explicita “a importância do processo criativo em arte enquanto expressividade, concretude física e material”, que se se deve à complexidade das “[...] oportunidades, possibilidades e encantamentos frente a manifestação imaginativa, cognição, comunicação e cultura”, pois o processo criativo é implícito ao viver, se dando de forma global, que só se completa desde seu nível, dado no individual, que é seu potencial de criatividade, ao nível dado no cultural, que é a realização deste potencial em criação.

No indivíduo, para Ostrower (2009, p. 5), “[...] confrontam-se, por assim dizer, dois polos de uma mesma relação: a sua criatividade que representa as potencialidades de um ser único, e sua criação que será a realização dessas potencialidades já dentro de um quadro de determinada cultura”. Esse processo não é apenas desenvolvido pela arte, é razão de existência e, por assim, dizer de necessidade humana, porém, precisa de fatores situados entre o emocional e o sensível que tanto inferimos como também do intelectual que é a cognição despertada ao conhecer.

Salienta-se que as razões de existência da humanidade desenvolvida por meio de seus processos de humanização e hominização não são resultado apenas dos processos artísticos. Contudo, eles prescindem de elementos que atuam nos mais diversos âmbitos da formação

humana. As artes lidam com elementos que são especificamente humanos, como os fatores emocionais e sensíveis, mas não se resumem a eles, visto que prescindem dos processos intelectuais e cognitivos para elaborar o conhecimento necessário para sua própria produção. A arte, então, engloba todas essas potencialidades e dá sentido a esse criar necessário do viver (OSTROWER, 2009).

Nessa perspectiva, os processos artísticos (de produção e de fruição) permitem acessar diferentes modos de ser e entender o humano, tendo em vista que as produções realizadas exigem alta elaboração psíquica para produzir os sentidos, no sentido de apreender aquilo que foi realizado por diferentes pessoas, com compreensões culturais e os mais diferentes conhecimentos e experiências. Para Vigotski (2009), acessando o outro e seus modos de compreender e pensar podemos produzir o novo, pois ninguém cria do nada, pois criar implica um modo de apropriação e participação social, cultural e histórica. A arte parte daquilo que há de mais complexo nesse processo de tornar-se homem, de produzir sua própria existência.

Nesse sentido de criar e produzir o novo, ao analisar esses trabalhos foi se compondo uma trama e nos deparamos com a sétima e penúltima concepção, a que menos é trazida em nossas análises, porém, tão importante quanto as outras, já que sintetiza todas na linha que costuram a trama. Assim, em relação à concepção de **Arte como processo de humanização, emancipação humana e transformação da realidade**, foram encontradas 21 unidades em apenas cinco (5) dissertações. Entre elas, destacou-se, novamente, a de Santos (2015), com 14 registros. Sendo a concepção que menos trabalhos contempla, esse fato desestabiliza nossas certezas, no sentido de induzir a refletir sobre quais objetivos, de fato, guiam o processo de ensinar arte na escola.

Entre as teses, o maior diferencial encontrado, pois é justamente nessa concepção que se contrapõe entre menos e mais destacadas, visto a quantidade de diferença entre a estrutura dos trabalhos. Ou seja, essa é concepção que as teses destacam em primeiro lugar, com um total de 47 unidades de registro, em apenas dois (2) trabalhos com essa estrutura, a saber: Caram (2015) apresenta 31 desses registros; e Andrade (2012) apresenta 16.

Desse modo, questionamos: porque em apenas duas teses encontramos mais evidências de conteúdo considerando a Arte como propulsora de transformação, emancipação e humanização? O que é diferente entre os trabalhos e os contextos em que eles se produziram essa considerável diferença?

Embora nosso desejo não seja o de disponibilizar respostas prontas a esses questionamentos, reforçamos a presença constante no material analisado da contradição entre

“Arte como meio” e a “Arte como Fim”. Objetivos vagos e propósitos fragmentados embasam teorias e reforçam a distância entre teoria e prática efetiva em sala de aula.

Quando pensada a metodologia, fez-se necessário pensar em qual teoria se embasariam as análises dessas pesquisas, porém, não foi o que necessariamente o que constatamos no conteúdo dos trabalhos, comprovando que, dentre as dissertações, essas bases são bem mais confusas e desorientadas, inclusive, algumas mesclam bases epistemológicas, que se contradizem e não dão indicativos se possuem compreensão desse fato. A realidade encontrada nesse levantamento de dados corrobora com a compreensão de que a arte possui uma amplitude e complexidade tamanha que nem mesmo seus pesquisadores dão conta de abarcá-las.

Diante desse quadro, é possível perceber que as teses se sobressaem por conseguirem maior estabilidade no aporte teórico que embasam seus conteúdos e pensamentos, porque o processo de ensinar e de lidar com a arte no âmbito da escola, demanda ter uma concepção desse ensino e do que seja arte: suas características, suas relações de conhecimento, maneiras de despertar a imaginação, as percepções e as expressões, sua criação, modos de experienciar esteticamente e sensivelmente suas produções, enfim, todas as formas de concepções que foram destacadas e que possam ser compreendidas para que os objetivos no trato do conteúdo com arte estejam claros e caminhem para os processos de transformação e ampliação das potencialidades humanas.

Além disso, é preciso que se tenha com clareza uma concepção do sujeito para o qual esse ensino irá se submeter, nesse caso, referimo-nos ao sujeito criança, localizado na infância. Envoltos nessa trama, composta por todas essas concepções de arte, na qual os trabalhos nos remetem, percebemos que o percurso, apesar de previsível, está longe de enfatizar a importância da arte enquanto processo capaz de promover o desenvolvimento do ser humano como uma construção do homem sobre o homem. Esse fato retrata o quanto ainda se precisa qualificar nossa formação e conhecimento, principalmente, sobre a Arte, com o intuito de reconhecer seu potencial de desenvolvimento humano.

Sobre a questão da humanização, Caram (2015, p. 56), indica que:

Humanizar é entendido como um processo de tornar o indivíduo racional, emotivo e sentimental (HELLER, 1977). O simples contato com a Arte não proporciona mecanismos de humanização, sendo necessário que a Arte tenha uma função humanizadora, ou seja, a Arte entendida como princípio do próprio desenvolvimento humano. Humanizar, então, é superar pelas contradições o estado biológico do próprio ser humano, assumindo atitudes correspondentes a um nível superior da própria existência e se objetivando

nas produções humanas realizadas ao longo da própria história do desenvolvimento do ser humano. (CARAM, 2015, p. 56).

Apesar disso, podemos afirmar, através das análises desse estudo (apesar de essa concepção ser a menos evidenciada entre a maioria das pesquisas), que a Arte se constitui como conhecimento imprescindível no processo de humanização, por ser considerada atividade humana, constituindo e formando a cultura de grupos sociais. A cultura fornece a capacidade de reflexão, construção e transformação pelos meios do desenvolvimento da imaginação e da criatividade humana, impulsionando crescimento formativo.

A parte formativa do que podemos chamar de pensamento desenvolve também o gosto, a percepção e a sensibilidade singular de cada indivíduo, tornando-o, ao mesmo tempo, individual e coletivo. Individual em sua singularidade e subjetividade, coletivo em seu social e objetividade, ambos históricos e culturais. De acordo com Ferronato (2014, p. 45):

Assim, pretende-se uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora; a necessidade de arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora indispensável à modificação dessa realidade. Dentro desta perspectiva, percebe-se que esta visão de arte-educação deve ser mostrada e destacada nos cursos de formação de professores, sendo valorizada a importância de se entender a criança como um ser em formação que precisa de orientação e técnica para que consiga se expressar livre e criativamente.

A concepção de arte como formação se enquadra na categoria de arte como processo de humanização, por considerarmos que a formação inclui o ser humano como um todo, em sua integralidade. Ela também se caracteriza como função social, pois enfatiza que na arte estejam imbricados os aspectos socioeconômicos, o que, direta ou indiretamente, definem a criação artística, ou seja, as emoções, sentimentos e afetos que afloram nas obras de arte, que estão sempre condicionados ao fator social. Sobre isso, Santos (2015, p. 167) discorre:

A concepção de arte que Adorno (1992) traz é composta por outras noções que compõem a teoria estética, como formação cultural, mimese e racionalidade, emancipação e política e as apresentam como subsídios ao homem, no sentido de levá-lo a pensar com criticidade em vistas à sua emancipação, na superação dos efeitos prejudiciais presentes na ideologia controladora que permeia a economia e o entretenimento. (SANTOS, 2015, p. 167).

Não havendo possibilidades de ruptura entre o psicológico e o social diante da complexidade dessa relação entre arte e aspectos socioeconômicos, inferimos que as pesquisas não nos mostram conclusões inovadoras ao processo de ensino da Arte destacados, apenas afirmam o quanto a Arte poderia ser mais amplamente compreendida e empregada nas

instituições voltadas para a infância, se vista como processo de construção da vida desde a base da formação humana. Valorizada como tal, é preciso prover mudanças em todos os âmbitos nacionais de educação, quando se trata da educação básica, desde a educação infantil até o ensino superior. No entanto, ao que nos mostra, estamos ainda longe de alcançar todas as reflexões aqui desenvolvidas e propostas como potencial de desenvolvimento humano, corroborando com o que ainda é preciso lutar por se efetivar no âmbito da escola e da educação da infância toda a construção da aprendizagem e do desenvolvimento infantil com base nos pilares da arte.

Santos (2015) remete-nos a visão adorniana para refletir sobre isso, em como a escola não enxerga esse ser integral, mas, sim, que a escola se preocupa em moldar esse sujeito para a divisão do trabalho, configurando como processo repetitivo e descaracterizado de criatividade. Nesse sentido, Andrade (2012, p. 162) sublinha que a escola procura, muitas vezes, “[...] estratégias educacionais que visam apenas o adestramento motor, a reprodução de gestos e exclui o entendimento da Arte como uma forma de construção do pensamento para o desenvolvimento do ser”.

Assim, é preciso combater esse esvaziamento da arte, enquanto área de conhecimento como meio, com propostas inovadoras, que possam propiciar reflexões e transformações desde a mais tenra idade e voltadas para esse processo de desenvolvimento humano, na qual tanto batemos a tecla, e que entendemos ser necessário começar, primeiramente, pela formação do professor, como bem se destaca a oitava e última concepção, que iremos abordar a seguir, pois coloca a Arte como um método, uma técnica, um modo usado para realizar alguma coisa, um método cotidiano da prática pedagógica, que desperta uma prática dinâmica, criativa e inovadora, no sentido de buscar, através da curiosidade, aquilo que ainda não conhecemos e que podemos conhecer e até criar, buscando o novo.

Essa oitava e última concepção compreende a **Arte como método de pesquisa**, englobando um total de 12 unidades de registro em apenas uma dissertação destacada, àquela de Galvani (2016) que evidencia uma forma inovadora de conceituar a Arte, a partir de um processo metodológico de construção pesquisa: a ‘Pesquisa Baseada em Arte’ (PBA). Para a pesquisadora:

A Pesquisa Baseada em Arte e a Pesquisa Educacional Baseada em Arte é um tipo de investigação de orientação qualitativa que utiliza procedimentos artísticos, sejam estes, literários, cênicos, visuais ou performativos, para dar conta de práticas de experiências nas que tanto os diferentes sujeitos (pesquisador, leitor, colaborador) como as interpretações sobre suas

experiências revelem aspectos que não são visíveis em outro tipo de investigação. (GALVANI, 2016, p. 87).

Galvani (2016, p. 87) constrói sua dissertação com base na investigação na qual podemos abreviar por ‘PBA’ e, mais especificamente, utiliza-se da *A/r/tografia* e da *Investigação Fotográfica* (ou investigação específica de uma determinada área da arte), estas duas últimas são “uma modalidade dentro da Pesquisa Baseada em Artes”. A autora afirma que a PBA é uma possibilidade de pensar a arte como investigação que permite ampliar as possibilidades de compreensão acerca das atividades humanas ao utilizarmos os meios artísticos para realizar esse procedimento. Ela se utiliza da arte para que possa refletir sobre suas próprias e próximas atitudes, pois a arte possibilita essa ampliação de horizonte, que sempre pode remeter e levar a algo, para além daquilo que registrou, vivenciou ou captou. Assim, emprega um processo artístico frente a seus registros de documentação pedagógica, transformando imagens e reconfigurando-as em escrita, tendo em vista que:

[...] na *a/r/tografia* a arte e a escrita não se separam, ao contrário, se complementam, se aderem e se misturam uma à outra. Imagem e texto não duplicam um ao outro e, sim, ensinam algo diferente e, ainda, similar, permitindo que nos questionemos mais profundamente a respeito de nossas práticas enquanto artistas, enquanto professores e também pesquisadores. (GALVANI, 2016, p. 91).

Sobre a investigação fotográfica, também chamada por Galvani (2016, p. 98) por *investigação educativa baseada por fotografia*, ela explica que:

[...] é aquela que utiliza as imagens e os processos fotográficos para indagar os problemas relacionados com o ensino e aprendizagem. Não existe uma única modalidade de investigação baseada na fotografia porque os modos de investigações que utilizam imagens fotográficas são muito diversos. (Hamilton, 2006 apud Roldán e Viadel, 2012). A proposta que os autores trazem é de justificar as enormes e variadas possibilidades do uso da fotografia nas investigações educativas baseadas nas artes visuais e também por considerar as imagens fotográficas como potentes instrumentos de investigação.

Ao colocar suas imagens como processo que instiga suas reflexões, a autora revela nessa proposta um processo contínuo de formação, não apenas docente, mas, sobretudo, humano, ao evidenciar nele a produção de conhecimento que pode suscitar desse documentar a docência através da fotografia, colocando essas documentações pedagógicas como instrumentos e objetivos no alcance do uso, corroborando com aquilo que pensa sobre suas concepções de vida, de arte e educação.

Galvani (2016), portanto, mostra-nos que, além de pedagoga, é também artista e procura conciliar e agrupar no seu processo de investigação como pesquisadora todos esses três eixos que envolvem sua vida, numa trama, ao tricotar suas mandalas de crochê e ao usar sua lente fotográfica para captar o seu mundo, transitando da sua própria infância à infância de seus alunos, situada em sua prática pedagógica. Para isso, utiliza sua documentação como um importante instrumento de reflexão, que serve para examinar sua vida, não apenas pessoal, mas principalmente, profissional.

A autora enfatiza a a/r/tografia como uma metodologia que possui “[...] compromisso contínuo com o mundo: que interroga, mas que celebra o significado. [...] É uma prática viva, uma vida criando experiência examinando nossa vida pessoal, política e/ou profissional”. (GALVANI, 2016, p. 95). Assim, ao concluir, faz uma relação com a subjetividade do pesquisador quando afirma que “[...] a a/r/tografia busca diálogo, mediação e conversação entre todas as relações do pesquisador” (GALVANI, 2016, p. 92).

Nesse sentido, é importante que se tenha claro o papel do pesquisador e o que, de fato, podemos considerar como uma pesquisa científica. A autora vai ao encontro de Magave (GALVANI, 2016, p. 88) para explicitar sua compreensão sobre pesquisa e afirma que:

[...] em sua dissertação, aponta que os teóricos conceituam que o termo “pesquisa” pode ser entendido como um grande guarda-chuva que abarca diferentes processos que visam ampliar a experiência humana e promover o entendimento. São várias, portanto, as formas de pesquisa, e a pesquisa científica é apenas uma dessas formas. Quando o processo de criação artística se torna um processo cujo principal foco é ampliar a experiência humana e promover o entendimento, aí temos arte como pesquisa. E quando falamos arte, estamos querendo dizer como uma outra forma de enxergar o mundo e vivenciar a realidade. (GALVANI, 2016, p. 884).

Ao considerar a Arte como metodologia de orientação na construção de uma pesquisa, pode-se deduzir nas análises dessa concepção o potencial de construção de conhecimento que ela pode suscitar. Esse leque de possibilidades do pensar e agir com a arte nos processos educativos, a arte sempre poderá ampliar as opções pela qual se penetrará em nossas vidas, corroborando com nossa ideia de utilizá-la como construção da vida. Levando em conta a importância no demonstrar uma concepção de Arte inovadora no campo da educação, evidencia-se a ampliação de horizontes na busca dessa qualificação profissional como pesquisador, o que ao encontro com a ideia de ‘Arte como fim’, que tem um propósito e que tenha um devir.

Apesar de atribuir à análise dessa categoria diferentes concepções, estas apenas se apresentam como forma de conseguirmos englobar as complexas e amplas formas de se

compreender e apreender a Arte como conceituação. Conforme nosso entendimento e como conseguimos constatar e confirmar pelo conteúdo analisado nessas pesquisas, a arte desde sua origem consegue transpor todo um arcabouço de construção das capacidades cognitivas humanas, em suas diferentes concepções, tornando, portanto, uma categoria tão complexa de análise bem como seu próprio uso educativo.

Devido a essa complexidade, ela acaba por ser descontextualizada de seus verdadeiros sentidos e significados para a transformação da vida. Como já citado, ela vem sendo usada, muitas vezes, como meio e não como fim, tomando outra função que não a de “produção do novo”, mas de conformismo e reprodução do que já está dado como posto. Essa reflexão é uma constante em suas amplas concepções, devendo ser sempre questionada a forma como é passada.

Não se pretende aqui encarar de modo dicotômico a arte como meio e como fim, porque entendemos que é possível alcançar avanços qualitativos em ambas as formas, desde que se tenha como pretensão desenvolver as capacidades cognitivas de um pensamento criativo e com base em sua teoria. No pensar e no agir com a arte como meio, como, por exemplo, nessa última concepção que se utiliza da arte como metodologia (meio de adquirir, tratar e analisar dados), visto que a arte foi o fio condutor de se alcançar a construção da pesquisa. Pensar a arte não apenas como um fim, no sentido de apenas pensá-la teoricamente, pois acreditamos que não se alcança uma contextualização de sua teoria, sem que se coloque ela em ação, pois, como vimos, a arte é produção e transformação da matéria. Nesse sentido, o que defendemos aqui é justamente o oposto, pois acreditamos que tanto o uso da arte de modo descontextualizado de uma teoria quanto seu uso apenas numa concepção teórica sem estar condizente com uma prática realizada, estarão inadequadas para aquilo que se propõe.

Sua teoria é sempre um devir, uma impactante forma de transformação da realidade, tão marcante que quando usada esvaziada de sentido e, portanto, de propósito, transforma essa realidade mesmo assim, sem qualidade e alienante, sem sentido e significado. Quando usada como um propósito de sentido, conferindo teoria e criação artística, consegue impactar e promover uma impressão que impele de modo singular e específico cada indivíduo.

Transforma do coletivo ao individual, e vice-versa, como um ciclo em constante movimento, em que ao mesmo tempo em que transforma é transformada e ampliada. A arte é trabalho, é produção, é criação do novo, sempre, mesmo quando ela se reproduz. Pois tem em sua capacidade a prospecção pelo futuro, mesmo que não sendo este classificado como o mais qualificado e adequado. O que se toma aqui para esclarecimento se torna uma importante reflexão sobre a relevância de se pesquisar o quê, como, e o porquê a Arte é imprescindível

para a construção da vida e para o processo de humanização, pois mesmo descontextualizada ela afeta e causa.

O fato desta descontextualização evidenciou como uma das maiores preocupações dos pesquisadores, a questão da formação profissional não apenas inicial como também continuada dos professores pesquisados, sobretudo, ao que nos diz respeito em relação à área de conhecimento da Arte e seu ensino, com o foco na infância.

Entendemos que as mudanças almeçadas nas práticas pedagógicas dependem de mudanças nas concepções que esses professores (pedagogos) trazem sobre a Arte, assim como sobre a infância, com a relevância de se interligar esses âmbitos em suas atuações junto ao papel de ensinar. Por isso, faz-se pertinente nessa relação de causa e efeito, a busca por expandir práticas e teorias embasadas mais em conhecimentos capazes de transformação de uma realidade mais ideal, mais qualificada, mais ampla, no sentido de despertar nesses sujeitos aprendizes, ainda na infância, capacidades de pensamentos críticos, autônomos e criativos, que condizem a terem ideias e pensamentos colocados em atitudes mais conscientes, ética e esteticamente, bem como a própria Arte preconiza, almejando um devir, um futuro, com base nesses princípios éticos e estéticos, pilares da construção de uma sociedade mais justa, crítica e consciente.

5.2 SOBRE A CATEGORIA INFÂNCIA

No que diz respeito à categoria Infância, o processo analítico manteve-se com a mesma sistematização, compreendendo um total de quatro (4) concepções, o qual também precisou passar por um refinamento, ao englobar as unidades de registro selecionadas com o intuito de inferir ao conteúdo, sentidos e significados mais concisos a pesquisa.

Desse modo, explicitamos o que diz respeito ao conceito de infância na contemporaneidade e nas diferentes correntes de pensamento teórico que as pesquisas trazem ao compreender as concepções que destacamos.

Etimologicamente falando, a palavra “infância” tem origem no latim *infantia*, do verbo *fari* (que significa falar), onde *fan* (falante) e *in* como prefixo constitui a sua negação. Portanto, *infans* refere-se àquele indivíduo que ainda não é capaz de falar. De acordo com o dicionário da língua portuguesa, o primeiro significado que corresponde à infância é “Etapa da vida humana, que vai do nascimento à puberdade; puerícia, meninice”, e o segundo, corresponde “às crianças”. (FERREIRA, 2010, p. 424). De acordo com o Estatuto da Criança

e do Adolescente (ECA) (Lei nº 8.069/1990), considera-se como criança a pessoa com até 12 anos incompletos. Ou seja, sabemos que a infância está diretamente ligada à criança, não apenas no que diz aos significados do termo, mas, principalmente, por entendermos esse processo que não é apenas biológico e orgânico, como uma etapa de desenvolvimento da vida, mas é um construto social e cultural.

No Brasil, os estudos envoltos ao conceito de infância passam a adquirir destaque no livro *História Social da Criança e da Família*, escrito pelo historiador Philippe Ariès (1914-1984), o qual teve sua primeira versão em 1960, na França. Tem lugar de destaque na história da infância por ser a primeira obra a tratar do assunto de forma abrangente, colocando Ariès (1981) como referência inicial nesse tema. Seu conteúdo aborda questões desde a sociedade medieval (nesse período a ideia de infância não existia mesmo tendo ali o convívio de crianças com os adultos em todos os momentos), demonstrando como que foram sendo constituídos os conhecimentos e as atitudes em relação às crianças, transformando-se de acordo com cada época, juntamente com as mudanças econômicas e os avanços sociais, consolidando-se apenas no século XVII enquanto conceito e componente constitutivo da família através de suas crianças. De acordo com Miranda (2004, p. 126), “a ideia de infância, tal qual a concebemos hoje, surge simultaneamente ao sentimento de família e ao desenvolvimento da educação escolar. [...] Tais transformações resultaram da organização das relações sociais de produção da sociedade industrial”.

Sendo assim, isso nos induz a pensar que a infância, muitas vezes, é tratada como sinônimo de criança, porém, sabemos que não é bem assim. Por ter surgido simultaneamente com o desenvolvimento da escola, a infância acaba por ser objeto de estudo e pesquisa no meio acadêmico, e o conceito de infância na modernidade continuou sofrendo intervenções e recepções heterogêneas.

Embora existam questionamentos quanto à metodologia utilizada por Ariès no sentido de que os dados por ele apresentados não traziam universalidade da situação apresentada, suas contribuições para pensar o significado do que seja a infância como uma construção social, teve papel fundamental para irmos além do que chamamos de desenvolvimento biológico, constituindo, assim, a fundação da história da infância como uma área de pesquisa profusa e muito rigorosa. A concepção de infância como um produto da modernidade foi amplamente criticada, fundamentalmente porque essa concepção está vinculada à emergência da percepção e da especificidade do infantil, ao afirmar seu caráter social e não somente biológico, como acreditam e se baseiam ainda muitas correntes teóricas, além do que também era propagado

envolto ao senso comum, no qual tomavam apenas o biológico como fundamento do processo de desenvolvimento da criança. Sobre isso, Miranda (2004, p. 128) reflete:

Contudo, o desenvolvimento biológico não corresponde a toda realidade da criança. Mesmo porque o aspecto biológico se caracteriza como um componente do desenvolvimento que sofre as determinações da condição social do indivíduo. [...] Não existe, portanto, uma natureza infantil, mas uma condição de ser criança, socialmente determinada por fatores que vão do biológico ao social, produzindo uma realidade concreta. Assim, a dependência da criança é um fato social e não um fato natural.

Essas constatações nos levam a este texto, que também se debruça sob o foco da infância, a questão de tomar como sinônimo o termo infância ao de criança, o que consideramos inadequado para esse momento da discussão sobre estas concepções, tendo em vista que, como afirma Quinteiro e Carvalho (2010, p. 1-2):

[...] a infância é compreendida como condição social de ser criança, que expressa o modo pelo qual as diferentes sociedades organizam a reprodução de suas condições materiais e não materiais de vida e de existência, com especial atenção aos aspectos relacionados à recente condição social e política conquistada por esta como “sujeitos de direitos”. Pensar a formação humana a partir de uma lógica que supere uma visão temporal e linear permite considerar a criança como um sujeito histórico e cultural, o que coloca em questão a ideia de infância como sinônimo de criança!

Por considerar essa relação da infância e da criança no contexto escolar, tomamos esse conceito como fator principal de evidenciar a condição social da criança perante o ensino da arte. Tomamos o termo infância como categoria de análise por entender que ela indica a condição de ser criança e engloba, nesse sentido, possíveis compreensões sobre o que seja criança. Ao afirmar a importância dada a essa condição e aos ensinamentos e acessos de educação que a ela chega, através da escola e das práticas pedagógicas impregnadas de construtos também sociais e ditames de uma sociedade que vem historicamente nos impondo não apenas uma imagem social construída por épocas, de infância e educação, como, sobretudo, de todo conhecimento encapado pela sociedade capitalista e de sua classe ascendente que é a burguesia.

Sendo assim, consideramos nessas análises o conceito de infância, ao inferir sua importância no processo de desenvolvimento humano, tendo em vista que a infância é uma das fases desse desenvolvimento. Considera-se importante, portanto, o papel da educação e, mais especificamente, defendemos o papel do conhecimento artístico nesse desenvolvimento, ponderando que a criança é um ser social que depois se individualiza, no processo de viver, experienciar e perpassar a infância. No entanto, não deixando de ser social, afirmamos que a

arte pode proporcionar ao ser humano, ainda na mais tenra idade, a capacidade criadora de transformação não apenas de sua realidade circundante, mas de sua consciência sobre ela.

Esses fatos não são muito compreendidos pelas práticas pedagógicas trazidas nas concepções sobre a Arte, porque nos demonstraram a não consciência desse potencial desenvolvido através de seu ensino, dando-nos respaldo para o entendimento da compreensão dessa potência estar, na maioria das vezes, relatada apenas na teoria, não chegando a se efetivar na prática e, portanto, está fora do alcance das crianças.

Nessa perspectiva, no que diz respeito à infância e às condições materiais, históricas e culturais que são concedidas às crianças, sobretudo no âmbito da escola, Quinteiro e Carvalho (2012, p. 197) afirmam ser essa a instituição responsável e de fundamental papel no provimento do desenvolvimento das capacidades “[...] propriamente humanas de agir, perceber, sentir e pensar”, almejando “o processo de apropriação dos elementos da cultura” através de sua educação.

Por esse motivo, consideramos a atribuição dos sentidos e significados que as pesquisas nos demonstraram sobre a compreensão da temática Infância, possibilitando-nos a reflexão mais detidamente sobre essa categoria diretamente relacionada à Arte e seu ensino.

No que se refere ao quantitativo frequencial de correspondências de unidades de registro nessa categoria, as análises destacam as concepções que abordam a compreensão da Infância:

1. como construção social, histórica e cultural;
2. com relação à Educação;
3. como primeira etapa da vida, com tempos e espaços específicos;
4. e com relação aos Direitos Sociais.

A maior ênfase dada pelas pesquisas³⁹ compreende a concepção da **Infância como construção social, histórica e cultural**, corroborando ao nosso entendimento de infância. Com 55 correspondências, essa concepção é evidenciada em 10 dissertações e duas teses. Dentre as dissertações, o trabalho que mais se destaca é o de Santos (2015), com um total de 23 unidades de registro, e entre as teses o de Silva (2012), com 13 registros.

Entre as diferentes abordagens teóricas utilizadas nas pesquisas, já representadas anteriormente⁴⁰, as que mais se destacam estão entre os fundamentos da Sociologia e da Psicologia e concluímos que entre as pesquisas (3) que não referem suas bases teóricas,

³⁹ Nessa categoria, as dissertações e teses abrangem a mesma ordem no quantitativo frequencial entre as concepções destacadas.

⁴⁰ Ver quadros 15 e 16, disponibilizados nas págs. 76, 77 e 78.

também se voltam aos estudos sociais da infância, considerando os autores utilizados. A Pedagogia da Infância juntamente com a antropologia da criança também aparece nos fundamentos que dão base teórica às pesquisas que se utilizam do viés sociológico, assegurando o grande número de correspondências atribuídas nessa concepção e demonstram o crescente deslocamento do enfoque que antes era dado aos aspectos biológicos e psicológicos dos sujeitos crianças, para o enfoque sociológico.

Conforme nos demonstra a pesquisa de Delavald (2013, p. 12), ao relatar sobre este fato:

São diferentes os campos de estudo que vêm pesquisando sobre a criança e a infância, representando, desse modo, um campo de investigação multidisciplinar. Além da pedagogia e psicologia, no âmbito da antropologia e da sociologia, esses temas vêm ocupando um espaço significativo. Esses estudos se intensificam e adquirem um campo específico como categoria (antropologia da criança e sociologia da infância) a partir do momento em que a criança é tratada como um sujeito social. O que pode ser percebido como um movimento recente. (DELAVALD, 2013, p. 12).

Delavald (2013, p. 12-13), ao trazer Sarmiento, evidencia que do que se trata a Sociologia da Infância:

[...] a sociologia da infância vem se desenvolvendo contemporaneamente para melhor compreender um dos paradoxos atuais que aponta, de um lado, para a grande atenção e cuidados que se tem dado à criança e, de outro, para a infância como a geração que tem apresentado altos índices de exclusão e sofrimento. Um cenário ambíguo, mas que representa a realidade na qual estão inseridas. A Sociologia da Infância se ocupa não só com a criança, mas com a totalidade da realidade social.

Os estudos voltados para a infância, nesse retrato mais contemporâneo, ajudaram a reivindicar novos modos de percebê-la e trazem à tona as características das formas de expressão específicas da criança, em relação à sua produção cultural, de sentidos e significados atribuídos às suas experiências, principalmente, através do brincar.

Diante disso, no trabalho de Melo (2005) as inferências sobre arte como expressão da criança, a qual considera essa expressão pelo brincar, que é a maneira em que a criança apreende seus modos de ser e estar no mundo, transpondo, portanto, seu conhecimento de mundo. Em vista disso, na infância, a arte deve ser promotora da criança, como lugar de construção da cultura infantil, conforme assinala Kramer (1999, p. 272 *apud* MELO, 2005, p. 29):

As crianças são sujeitos sociais e históricos marcados pelas contradições das sociedades em que vivemos [...] tenho defendido uma concepção que

reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia e criação –, mas entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. (KRAMER, 1999, p. 272 *apud* MELO, 2005, p. 29).

Levar em conta que a cultura que é absorvida, vivenciada e produzida com, para e pela criança, é considerar que estas são seres que já nascem sociais e que, por conseguinte, sempre fizeram e fazem parte da sociedade. Pressupor as suas especificidades significa, antes de tudo, atender às suas condições de gênero humano, todavia, com identidade própria, com todas as suas diferenças e desigualdades. De acordo com Sarmiento (2005, p. 25 *apud* SANTOS, 2015, p. 52), “[...] as culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância”.

Sobre isso, Santos (2015, p. 44-45) assinala que:

Como produção humana, histórica e social, a cultura também não poderia deixar de ser apreendida com seus nexos no campo da infância. Toma-se, aqui, a premissa de que a criança também precisa ser reconhecida no campo da universalidade humana. Antes de ser criança, ela deve ser vista como homem, na sua condição de gênero humano, portanto, produto e produtora de cultura.

Ao concordar com essas especificidades da infância, suas diferenças e desigualdades, o autor baseia-se no conceito de Sarmiento sobre a pluralidade do termo infâncias:

Então, deduz-se que diferentes contextos se apresentam e diversos tipos de infâncias e crianças são constituídos. Sarmiento (2002) explica que a construção da ideia de infância precisa levar em consideração categorias como classe, gênero, etnia e que há uma reconfiguração social provinda da dita crise da modernidade que trouxe implicações não somente para a criança, como também nos organismos de regulação criados anteriormente, como é o caso da escola. (SANTOS, 2015, p. 47).

Melo (2005) vai ao encontro de Santos (2015) ao trazer essa questão da diversidade, especialmente, num país como o Brasil:

Com efeito, não se pode dizer que existe uma definição única de criança ou de infância, mas que existem diferentes crianças e diferentes infâncias, até mesmo num país como o Brasil, com regiões de características distintas nas suas formas de fazer cultura e nas organizações política, econômica, social e outras. (MELO, 2005, p. 29-30).

Na mesma perspectiva das autoras, Silva (2012) compreende a criança e a infância em sua diversidade. A pesquisadora destaca a questão da mudança de visão em relação ao seu preparo para a vida adulta, o que vem quebrar com os processos de socialização da criança na

escola, segundo Charlot, contribuindo nas investigações sobre como essa criança é socializada:

Frente a tal compreensão, que concebe a criança em sua diversidade a partir dela mesma, rompe-se também a compreensão da infância como etapa de preparação para a vida adulta. A infância passa a ser concebida como um tempo social importante em si mesmo, o que leva ao reconhecimento das múltiplas infâncias, [...]. (SILVA, 2012, p. 27).

Ao discutir essas diferenças e conceituações em relação à infância, os trabalhos demonstraram proximidade do termo à Educação, indicando, assim, a segunda concepção mais destacada entre as pesquisas, denominada como **Infância e Educação**. Essa concepção apresenta um total de 25 correspondências de unidades de registro em nove (9) dissertações e oito (8) registros entre as 2 teses.

Os trabalhos que mais se destacaram novamente são: Santos (2015), com nove (9) registros entre as dissertações; e as teses de Silva (2012) e Andrade (2012), com quatro (4) registros cada uma.

Retomando o conceito inicial sobre a ideia de infância (MIRANDA, 2004, p. 126), lembramos que junto dela surge o desenvolvimento da educação escolar, reiterando as evidências destacadas nas pesquisas com essa concepção, e de todas as transformações ocorridas nas reflexões sobre as temáticas que envolvem esses conceitos. Dessa maneira, reitera-se repetindo o papel importante de se discutir essas transformações referente à realidade da escola: “A educação só começou a sistematizar-se como escola, segundo Craidy (2001, p. 14) quando se [...] modificaram as maneiras de se pensar o que é ser criança e a importância que foi dada ao momento específico da infância” (LOUREIRO, 2009, p. 31).

Destacando a importância histórica, cultural e social que a escola tem frente à socialização da infância, desde a pedagogia tradicional até a pedagogia nova, ela vem marcando esse processo como um de seus principais fins e, de certa forma, vem recalçando e dissimulando a maneira de se conceber a criança e sua realidade social, com isso marca o processo de exclusão e marginalidade, forjando essa “finalidade ideológica” de “adaptação do indivíduo à sociedade”. O que foi dito não é, necessariamente, o ideal, porque sabemos que a escola acaba sendo um instrumento de manipulação dentro do sistema capitalista, a qual reproduz as classes sociais, ditando alguns padrões de comportamentos e valores culturais e negando outros (MIRANDA, 2004).

No sentido de forjar, ponderamos ser pertinente a maneira pela qual a escola veio sendo considerada. Como expõe Silva (2012), a educação e a escola além de, inicialmente,

servir de preparo dessa criança para se tornar um adulto, que com as transformações sociais em relação ao conceito de infância veio se modificando, esses valores e comportamentos culturais, colocados, muitas vezes, por uma escola que não serve aos princípios democráticos, impõe para a sociedade uma visão de que a criança precisa ser educada para o desenvolvimento capital futuro e com a premissa de combater a pobreza.

a) educação da “primeira infância” é tratada em função do sucesso escolar e, portanto, do desenvolvimento do capital humano futuro; b) quanto mais cedo se educa a criança, mais “oportunidades” de desenvolvimento psicofísico-social ela terá, evitando-se assim que privações se transformem em futura situação de iniquidade social. Educar torna-se assim a principal estratégia para combater a pobreza. (SILVA, 2012, p. 18).

O que não discordamos completamente, porém, avaliamos que as crianças precisam ser respeitadas e, mais do que isso, devem ter acesso a todo tipo de conhecimento, e não apenas aqueles ditados pelo que o sistema capitalista impõe. Assim, precisamos considerar valores e comportamentos sociais e culturais que sejam inclusivos, quebrando essas barreiras de exclusão e sofrimento, acreditando, sobretudo, na capacidade humana.

“Ouvir a voz das crianças”, como discute Sarmiento (2011, p. 27), é uma expressão que “condensa todo um programa, simultaneamente teórico, epistemológico e político”, uma vez que implica estudar as crianças como atores sociais de pleno direito a partir de seu próprio campo, reafirmar a alteridade da infância, e envolvê-las nas decisões que dizem respeito às suas vidas. (SILVA, 2012, p. 110).

Sobre a diversidade plural constatada da condição social da criança, ou seja, das infâncias demarcadas pela área da sociologia e dos estudos sociais da infância, Canteras (2009, p. 24) ressalta essa resistência frente ao contexto escolar, dizendo que:

Não apenas comungamos com esta ideia como também percebemos a dificuldade que a escola tem para aceitar e relacionar-se com a heterogeneidade de seus alunos, pois se a compreensão sobre infância acompanha as mudanças na sociedade, a escola também o faz, mesmo que compulsoriamente.

Nesse sentido, se a escola se baseasse em princípios políticos democráticos, tão citados pelos trabalhos através das legislações existentes, ao analisarem e tomarem como documentos orientadores e mandatórios as leis que regem a educação do Brasil, sem principalmente recalcar aquilo que toma como mudanças empíricas, não apenas teórica, teríamos até algumas melhorias no sistema educativo, porém ainda é pouco para refletir em uma educação mais humana. É preciso mais investimento na formação e também na base educativa, buscando um olhar mais sensível perante a infância, considerando que é na escola

que essas crianças estão ou que, pelo menos, deveriam estar na maior parte do tempo de suas vidas: “Essas crianças, como tantas outras, passam grande parte do seu tempo de infância na escola. Como irão viver esse tempo dependerá do que nós, educadores e escola, teremos a oferecer” (DELAVALD, 2013, p. 116).

Carvalho (2010, p. 28-29), ao citar Adorno, afirma a importância da arte nesse processo de sensibilização das práticas educativas voltadas para a primeira infância e das modificações necessárias na educação como um todo, “[...] apontando para a reflexão sobre os valores estéticos, assim como para a questão da sensibilidade [...], com o intuito de preservar a percepção do outro e a socialização da experiência pela arte”.

Dessa forma, não apenas por corroborar com a importância da primeira infância, destacamos que essa etapa foi a que mais abrangeu as pesquisas analisadas, em que evidenciamos que as práticas pedagógicas são voltadas, em sua maioria, ao nível da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, delegando à Pedagogia maior demanda de direcionamento de formação profissional.

Ao refletir sobre esse âmbito da Pedagogia, cabe também discutir o que está sendo colocado como basilar para as crianças na etapa inicial da vida: relações estabelecidas para com esse sujeito de direito, aluno ou ator social, que é educado ou escolarizado. Aqui, o que nos interessa é a arte, não obstante para que ela e todos os outros conhecimentos sejam contemplados, toca-nos respeitar esse processo de condição de ser criança, percebendo, nesse tempo e espaço, o grande potencial de transformação do mesmo que a infância almeja.

Esse tempo e espaço da infância é também ressaltado pelas pesquisas, que entendem a concepção que denominamos de **Infância como primeira etapa da vida, com tempos e espaços específicos**, sendo a terceira concepção mais destacadas, com 20 unidades de registro entre sete (7) dissertações e seis (6) registros entre duas (2) teses. A dissertação de Delavald (2013) se destaca com nove (9) registros; a tese de Silva (2012) sobressai com cinco (5) registros.

Percebemos que, apesar de estar em nove (9) dos 15 trabalhos analisados, esta concepção aparenta estar longe do que consideramos ser importante na infância. Ainda se percebe um aparelhamento autocêntrico em frente a esses tempos e espaços destinados às crianças e suas infâncias, no que diz respeito em termos de legislações e práticas pedagógicas voltadas especificamente para elas, dentro do panorama nacional. Portanto, compreendemos ser o que essas pesquisas nos demonstram em teoria, a ideia de ‘se e como’ a arte está sendo realizada nesses contextos, o que verificamos que é imprescindível considerar a condição de ser criança, fator propulsor destas práticas, pois é somente respeitando e aproveitando estes

tempos e espaços na infância, rico em fantasia e imaginação, que poderemos despertar nelas a capacidade criadora e reflexiva, conscientes de seus devires e realidades, e não acelerando-as ou enquadrando-as em um mundo adulto.

Todo este movimento, marcado pela obsessão da novidade, pelo aceleração da vida cotidiana pressionada pelo tempo do capital e pelos interesses econômicos, dificulta às crianças viverem seus tempos de infância em espaços educacionais que primem por suas experiências infantis. Experiências marcadas pela descoberta, inventividade, imaginação, por suas “peraltagens” e “despropósitos”, como diz o poeta Manoel de Barros (1999). (SILVA, 2012, p. 19).

Silva (2012), em sua dissertação, discorre sobre esse tempo de infância e como a importância dada à educação somente com a pressão do capital distorce e acelera esse tempo, com vistas aos processos adultos de produção. Respeitar essa infância condiz com permitir e proporcionar às crianças de viverem seus tempos e espaços com experiências enriquecedoras, com fomento da criatividade e permissividade daqueles que com ela se relacionam, que a educam e cuidam, promovendo um desenvolvimento mais integral e global, menos determinado pelo mercado e mais pela capacidade de se humanizar como ser reflexivo.

Antecipar o ensino das letras, fragmentar o conhecimento em áreas, roubar as “noventa e nove” linguagens da criança, é desrespeitar o próprio tempo de infância e manter nos espaços educativos uma pedagogia de transmissão, que tem como valores máximos a competitividade e o individualismo. (SILVA, 2012, p. 209).

Santos (2015) está de acordo com essa premissa, em considerar a arte como promotora de uma educação mais humana, sendo importante os tempos e espaços das crianças serem vistos para além daquilo que os adultos consideram como ideal, compreendendo que existem as múltiplas linguagens pelas quais as crianças se expressam e que, portanto, precisam ser consideradas como processo de mudanças nos espaços educativos.

Gobbi e Pinazza (2014) referem-se à arte como humanizadora dos espaços educativos, que corrobora com a construção do olhar das crianças e com a mudança desses espaços. Parafraseando Loris Malaguzzi (1997), que considera a criança detentora de ‘cem linguagens’, revela a infância em seus modos de ser, em que o criar, o brincar, dentre outras expressões, esbarram nos mandos dos adultos. No entanto, as crianças transgridem, vão além para dizer que as ‘cem linguagens’ existem e devem ser consideradas. (SANTOS, 2015, p. 147-148).

A autora afirma que esses espaços precisam considerar experiências estéticas nesse período da vida, referindo-se à infância, e sendo vital essa necessidade para as crianças serem e estarem no mundo, desfrutando do prazer de viver seus modos singulares de expressão.

Aos espaços propiciadores de experiências estéticas, Cunha (2012, p. 125) ressalta “[...] a necessidade vital de as crianças terem espaços de criação e experiências múltiplas com as diferentes linguagens expressivas no ‘pátio da infância’, para que, pelo menos nesse período da vida, possam ter o prazer de viver e de expressar modos singulares de ser e de estar no mundo”. (SANTOS, 2015, p. 135).

Delavald (2013, p. 19), ao colocar a criança frente a frente com a arte contemporânea, traz-nos, com base na filosofia e no conceito de Larrosa, a infância como acontecimento, contrapondo essa imagem de criança: “O autor nomeia o acontecimento com as seguintes palavras, que nos levam a melhor compreender a imagem proposta da infância: interrupção, novidade, catástrofe, surpresa, começo, nascimento, milagre, revolução, criação, liberdade”. Assim, a autora traz novos olhares para se pensar a criança e a infância, num sentido mais pós-moderno, colocando em cheque, que esta “imagem de infância como acontecimento escapa dos discursos prescritivos e de controle das tradicionais teorias educacionais” (DELAVALD, 2013, p. 21).

O que nos leva a quarta e última concepção que retrata, nessa sequência desordenada de se tomar a criança e sua infância, no sentido de entender que os conhecimentos e os conteúdos colocados em práticas, além de serem antecipados, são geralmente direcionados para as ciências ditas duras, o que acabam fragmentando as próprias crianças, não as considerando como sujeitos integrais e dotados de direitos; e também com o que condiz na primeira concepção, de a criança ser integralmente educada dentro dos princípios e valores de sua construção social, histórica e cultural.

Diante disso, a concepção **Infância e direitos sociais** traz documentos, muitas vezes, paradoxais e que nem sempre correspondem a esses tempos, espaços e conceitos tão amplos em relação à criança. Com apenas 10 unidades de registro dentre quatro (4) dissertações, Melo (2005) é a que mais se destaca, com apenas quatro (4 registros), e com apenas um (1) registro que se destaca na tese de Silva (2012).

Melo (2005, p. 28), ao citar Ghiraldelli Junior, traz essas diferentes concepções de infância, quando:

[...] centraliza sua discussão na existência de diferentes noções de infância. Segundo ele, existem dois grupos de pessoas que julgam diferentemente os direitos das crianças. O primeiro grupo é herdeiro da concepção de infância de Rousseau e acredita na idéia [sic.] de uma infância prolongada e caracterizada pela inocência, uma visão moderna. O segundo grupo está razoavelmente ligado a vários pensadores e escritores contemporâneos: são pessoas que entendem a infância como um período prolongado, ou não, com uma série de características, “mas nunca a inocência e bondade como essenciais”, numa visão que ele chama de pós-moderna, e que tem caráter

mais democrático do que a do primeiro grupo, pois nela cabem os direitos de todas as crianças, sem deixar de fora aquelas que não se encaixam num modelo de infância moderna.

Entendemos ser complicada a reflexão no que tange aos paradigmas de legislações brasileiras, quando enxergamos que sempre estamos nos percalços de se alcançar na realidade do cotidiano escolar estas leis que são direcionadas para a educação da infância, pois na viabilidade destes direitos, sabemos que não há condições materiais e nem humanas, mesmo havendo no papel políticas públicas sociais e educacionais, estas não se efetivam na prática.

Algumas pesquisas trazem para as discussões sobre o tema, os documentos que regem a Educação e todos os sujeitos e áreas que envolve, desde a Constituição Federal de 1988 até os documentos que regem mais particularmente a área das Artes (PCNs-ARTE, 1997) e da Educação Infantil (RCNEI, 1998 e DCNEI, 2010), trazendo como respaldo teorias que circulam no âmbito escolar, possibilitando-nos deduzir que os dados que as pesquisas trouxeram dão o entendimento de que a infância como condição social de ser criança e a criança como sujeito de direito dentro e fora da escola são de entendimento de muitos professores(as) e profissionais da educação, mas, ao partir para os dados de análise empírica, constatamos práticas que acabam por não respeitar essas premissas, demonstrando práticas adultocêntricas, onde prevalecem o controle, a manipulação e o ajustamento de regras de conduta e comportamentos que podam a liberdade desse tempo e espaço que preconizam ser importante na teoria.

Nesse âmbito, é imprescindível discutir sobre as condições de formação e de trabalho desses profissionais que trabalham com a infância e como é feita essa formação no que tange ao conhecimento da Arte, por entendermos que a viabilidade das mudanças só poderá ocorrer quando esses profissionais tomarem como práticas as concepções teóricas de Arte, Infância e de sua própria função como educador, dentro desse processo educativo que entende o direito da criança de brincar e aprender e que a Arte se faz primordial na qualificação desse desenvolvimento humano.

Considerar a Infância e os direitos sociais que a ela se direcionam, visa estabelecer uma constante busca de transformação e práticas emancipadoras, para garantir que essas crianças também se emancipem:

É desta forma que compreendemos o “ser criança”, que tem na sua infância o direito a espaços e tempos adequados para o brincar, uma vez que desempenhando os diferentes papéis é que se desenvolverá plenamente crianças enquanto sujeito de direito, sendo-lhes assegurado o direito, entre outros, de ser educado em condições que permitam alcançar o pleno desenvolvimento pessoal. Crianças competentes no sentido de que a escola

deve ter um olhar para as competências já adquiridas pelas crianças e ampliá-las. (São Bernardo do Campo, PPP, 2010, p. 5 apud SILVA, 2012, p. 117).

Nesse panorama, buscamos considerar as práticas que atendem não apenas os direitos por acesso ao conhecimento, mas que enfatizasse a participação da criança na construção desse conhecimento, através da escola e da relação que esta propicia entre os sujeitos. Para tanto, acreditamos que é na escola que se tem o maior acesso à aprendizagem, mas que ela possa ser capaz de quebrar os ditames de práticas obsoletas, principalmente, na defesa de uma educação pública e preocupada com as novas gerações, voltadas para reflexões mais consistentes, conscientes e seguras de suas realidades políticas, sociais, econômicas e culturais.

5.3 SOBRE A CATEGORIA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Esta categoria, que finaliza as análises aqui empregadas, tem como intuito de retratar as concepções que os trabalhos selecionados nos demonstraram sobre o conceito de Prática Pedagógica, tomado aqui como prática de atividade educativa do professor pedagogo com a arte na educação da infância. Ao longo de todo texto, fomos trazendo sobre como as práticas dessas pesquisas foram sendo evidenciadas na escrita desses trabalhos, porém, faz-se pertinente discorrer sobre os dados do processo de categorização, bem como foi feito com as outras categorias, no intuito de deixar mais completa a discussão.

Ao buscar sistematizar a categorização com o termo ‘Prática Pedagógica’, constatou-se que alguns trabalhos utilizaram diversas nomenclaturas para as atividades desenvolvidas sobre a prática dos professores que foram pesquisados, sendo as mais comuns: ‘prática docente’ e ‘prática educativa’, quando não simplesmente denominavam de ‘prática’ ou ‘práticas’. Sendo assim, em alguns trabalhos, fizemos a busca dessas outras nomenclaturas, por não haver nenhuma correspondência com o termo de ‘prática pedagógica’. Em relação a essa diversidade de nomenclaturas que denominam a atividade do professor, entendemos que cada uma representa um significado específico. Dessa maneira, atemo-nos apenas ao termo ‘Prática Pedagógica’ ou ‘Práticas Pedagógicas’ para melhor pontuar o que tomamos aqui como termo referência de nossa categoria de análise.

Não conseguindo ter uma conceituação composta pelas duas palavras que compõem o termo, em relação ao dicionário da língua portuguesa, assumimos como ponto de partida

questões relativas à palavra ‘prática’, para, posteriormente, conceituá-la como uma atividade educativa.

Segundo os estudos de Garcia (1977, p. 125-126, grifos do autor):

A palavra prática deriva do grego *práxis*, *praxéos* e tem o sentido de agir, o fato de agir. Ainda, conforme o sentido grego, tal palavra tem o significado de produzir, de executar, de acabar algo. Em nossa língua, a palavra “prática” assume várias conotações, sendo útil mencionar as seguintes: a – [...] posse de certas habilidades para fazer ou produzir algo. [...]; b – exercício habitual de certas atividades que, de tão rotineiras e comuns, passaram a ser consideradas como referências de uma ação que produz determinados resultados esperados. [...]; c – num conceito ainda mais geral, a prática significa uma ação que executamos para alcançar determinados resultados. [...]. Afora estes significados, cumpre estabelecer que a palavra “prática”, entre nós, pode estar associada à ideia de atividade. [...].

Por conseguinte, ao analisar o conceito composto pelas duas palavras, em relação ao termo conceitual científico e teorizado, entendemos por ‘prática pedagógica’ um encontro educativo organizado por intencionalidades, com reflexão contínua e coletiva. Segundo Franco (2012, p. 162), “[...] Práticas pedagógicas são práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social. Duas questões mostram-se fundamentais: articulação com as expectativas do grupo e existência de um coletivo”.

Nesse sentido, como garantia de que essas intencionalidades sejam realizadas, suas ações devem se configurar com consciência e participação, compreendendo a dimensão múltipla da educação. Garcia, (1977, p. 127) reitera que “Ao pensarmos na prática pedagógica, logo nos ocorre a ideia de uma ação entre pessoas ou ação de uma pessoa sobre a outra. De qualquer forma, fica patente que tal prática tem seus fundamentos e sua justificativa no próprio ato de educar”. Assim, entendemos que a pedagogia transforma em práticas sociais educativas os processos pedagógicos que dão sentido às ações educacionais: “Pode-se afirmar que a educação, epistemologicamente falando, é o objeto de estudo da Pedagogia; já ontologicamente, é vista como um conjunto de práticas sociais que atuam e influenciam na vida dos sujeitos de modo amplo, difuso e imprevisível” (FRANCO, 2012, p.152-153).

As práticas pedagógicas organizam-se e desenvolvem-se por adesão, produzindo diferentes faces em distintas perspectivas teóricas e científicas. No entanto, reafirmamos que, quando se fala em prática pedagógica, colocamos que elas são algo para além de apenas práticas didáticas, pois devem se estruturar como instâncias críticas das práticas educativas, na perspectiva de transformação coletiva desse processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento como resultados. Segundo Garcia (1977, p. 128), “[...] a prática pedagógica,

por abrigar todas as contradições e dificuldades de uma situação real, reflete, no seu curso cotidiano, as realidades de um processo vivo, dinâmico e em permanente busca”.

Entendemos que o professor precisa desenvolver uma visão crítica e reflexiva de sua prática, demonstrando consciência dessas intencionalidades e entendendo que elas são o fio condutor de todo seu processo pedagógico, numa relação dialética em que, ao transformar a vida de seus alunos (ou crianças), transforma a si mesmo e a natureza: “A reflexão crítica talvez seja o caminho mais adequado para a retomada do conceito de práxis em seu sentido mais amplo [...]” (GARCIA, 1977, p. 131). Chamamos de práxis um conjunto de ações reflexivas que transformam concomitantemente a teoria e a prática que a motiva e consolida, permitindo emancipação através da experiência e da vivência social, organizando e transformando essa realidade coletiva.

Diante disso, segundo Garcia (1977, p. 126-127):

A palavra “prática”, tal qual a estamos entendendo, tem o sentido de práxis e isto implica sempre na existência de uma finalidade que é inerente a toda ação prática. [...]. Isto esclarece, também, que a prática ou práxis é uma atividade eminentemente social, na medida em que só se realiza em função dos homens que mantêm relacionamento entre si. [...] convém frisar que a prática, enquanto atividade social dirigida para certas finalidades, tem importância muito grande para a educação, [...].

Assim, as práticas pedagógicas perfazem e concretizam-se através de organização para com as ações educativas, envolvendo tempos e espaços escolares ou não escolares, formação (inicial e continuada) desse trabalho docente, parcerias, acolhimento de expectativas e inovações desse coletivo, que deve englobar toda a comunidade pela qual se emprega essas práticas. Não podemos esquecer de que “[...] um exame adequado dos problemas de qualidade e da quantidade do ensino só pode ser feito a partir dos múltiplos aspectos sociais, políticos, econômicos e educacionais em seu amplo sentido [...]” (GARCIA, 1977, p. 131), para qual também é tomada essas decisões do professor, quando, por adesão, entende que sua prática é um ato político, social, histórico e cultural, que envolve toda a sua formação como ser humano e sua visão de mundo, nas relações dialéticas que abarcam teoria e prática nessa constante transformação chamada educação.

Verificar que nem sempre na realidade e no cotidiano dessa cultura escolar esse conceito demonstra práticas conscientes e com finalidades. Vimos que os conteúdos desses trabalhos tomam como inadequadas e obsoletas o âmbito empírico, no que condiz com a prática da realidade. Já no que diz respeito à teoria, tem-se a consciência e o conhecimento de que não damos conta de abarcar a Arte, pois não a temos como disciplina amplamente

trabalhada na formação em Pedagogia, pois sabemos que é apenas englobada de maneira introdutória.

Diante do que pretendeu-se evidenciar nesta dissertação, nessa categoria, depreendemos um total de quatro concepções a respeito do que os trabalhos analisados tomam como Práticas Pedagógicas, a saber:

1. como função social, histórica e cultural;
2. reprodutivistas;
3. como aprendizagem e desenvolvimento;
4. espontaneístas.

A primeira concepção, aquela que mais se destacou, é a **Práticas Pedagógicas como função social, histórica e cultural**, que abrangeu um total de 38 unidades de registro, contemplando todas as dissertações. O trabalho que mais se destaca é o de Ferronato (2014), com oito (8) unidades de registro. Entre as teses, essa concepção foi a segunda que mais se destacou, contemplando apenas o trabalho de Caram (2015) e de Andrade (2012), com um (1) registro cada uma.

Ao analisar essa concepção, percebemos que os trabalhos justificam essa função social, histórica e cultural através da teoria de como conceituam essa atividade da prática pedagógica dos professores que pesquisaram, como destacou Ferronato (2014, p. 89) que traz a importância dada ao focar essa temática:

Para isso, serão analisadas as práticas pedagógicas, que nada mais são que um tipo de “[...] prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos” que pressupõem “a relação teoria-prática [...]” (VEIGA, 1989, p. 16), e a relação delas com as várias formas visuais que aparecem nas suas representações de mundo deste indivíduo.

Quando a autora pressupõe indivíduos, entendemos ela entende que esse professor divide e compartilha suas representações de mundo e de conhecimento em práticas sociais que traz nas mais diferentes formas de relação, conforme explicita anteriormente.

Moreno (2016) ajuda-nos a entender um pouco sobre essas relações, ao explicitar em o interesse pelo ‘porque’ o professor ensina determinados conteúdos em decorrências de outros. Nesse sentido, ao abordar as linguagens artísticas, afirma que:

O modo como tais relações se expressam nos fazeres pedagógicos, por sua vez, envolve muitas outras facetas, conforme indica Pontes (2013, p. 163): “a prática docente de professores da infância, quando propõem situações de aprendizagem nas linguagens artísticas, traz subjacente concepções, conscientes ou não, sobre estética, arte, ensino, infância, papel do professor, além de concepções sobre como se ensina e sobre os processos de

aprendizagem das linguagens artísticas. Desse modo, ao refletirmos sobre o que move a ação dos professores de educação infantil e ensino fundamental, quando propõem situações de aprendizagem nas linguagens artísticas, temos, também, de estabelecer relação com produção de significados para a arte e seu ensino, presentes em discursos que foram articulados historicamente. Devemos ressaltar que a ação docente é atravessada pelos múltiplos discursos produzidos historicamente, os quais têm orientado as situações de aprendizagem das linguagens artísticas propostas às crianças”. (MORENO, 2016, p. 54).

Corroborando com o que já foi exposto em termos de história do ensino da arte no Brasil, sabemos que a formação em Pedagogia denota uma gama de conteúdos, não dando conta de trabalhar sozinha de todos eles com tanta propriedade. Assim, ao considerar as dificuldades enfrentadas pela arte, inclusive para se estabelecer e se firmar no campo da educação como conhecimento, vem acarretar a continuidade de métodos e práticas obsoletas, considerando que o indivíduo professor carrega toda uma formação educativa como ser humano cultural, transpondo em suas práticas sociais aquilo que tem como repertório pessoal. Desse modo, em relação ao ensino das artes, essa continuidade reflete “[...] as representações que estes possuem a respeito do campo da arte, ou seja, o quanto a forma como os próprios sujeitos relacionam-se com a arte repercute na organização e encaminhamento de suas práticas em sala de aula” (MORENO, 2016, p. 121).

Em relação à área da pedagogia e a formação inicial, entendemos que os trabalhos não dão conta de abranger e promover essa ruptura dos saberes constituídos historicamente na vida e nas práticas desses professores: “Nesse universo, as práticas pedagógicas estão atreladas a práticas sociais, o que se constitui em ‘cultura escolar’. A cultura escolar é caracterizada por crenças, ideias, conceitos e ‘pré-conceitos’, de acordo com a classe social da clientela e com o repertório que ela traz consigo” (FERRONATO, 2014, p. 91).

Dessa maneira, percebemos que toda a cultura da escola deve estar envolvida em promover e se basear em práticas que tenham como objetivo desenvolver linguagens artísticas, construindo uma estrutura sólida de suporte e condições de trabalho, no que tange aos espaços, aos tempos e às formações, de forma que esses sujeitos, que são parte dessa cultura, reflitam sobre a relação entre teoria e prática com a arte, conscientizando-se da importância e da potência desse conhecimento.

Sobre isso, Santos (2015, p. 93) demonstra que:

[...] o saber é social porque é partilhado com outros agentes que se localizam na estrutura do campo e pela construção de suas trajetórias, em que os saberes são incorporados, modificados e adaptados. Afirma ainda que “a prática pedagógica é fruto de uma ação conjunta entre diferentes saberes que se relacionam dialeticamente” (SILVA, 2008, p. 100). Nesse sentido,

percebe-se que os saberes são construídos por um conjunto de princípios, crenças e pensamentos, marcados por uma coletividade, por um determinado contexto social e cultural e que precisam ser compartilhados.

A segunda concepção que se destaca nessa categoria nos indica a compreensão de **Práticas Pedagógicas reprodutivistas**, abarcando um total de 15 unidades de registro e contemplando sete (7) trabalhos dentre as dissertações, destacando-se a de Moreno (2016), com cinco (5) unidades de registro. Dentre as teses, essa concepção foi a de maior quantitativo frequencial, apesar de contemplar apenas o trabalho de Silva (2012), que trouxe quatro (4) unidades de registro.

Nessa concepção, englobamos todos os registros que traziam referências às práticas denominadas de tecnicistas, mecânicas e voltadas para a regulação de controle dos comportamentos e dos corpos das crianças, conferindo um entendimento voltado à reprodução e ao domínio técnico. Nesse sentido, tomamos como ênfase o processo de alfabetização, relembrando que essas práticas, em sua maioria, acontecem na Educação Infantil com crianças entre 0 e 5 anos de idade.

Assim, Melo (2005, p. 56) para afirmar que:

[...] as práticas pedagógicas apresentam os mesmos problemas já tantas vezes apontados em relação ao modo como o método tradicional costuma ser aplicado em sala de aula: são práticas repetitivas e mecânicas, claramente reprodutivistas, que adotam conteúdos fragmentados, fixos, abstratos e formais [...]. (MELO, 2005, p.56).

Em relação às questões mais específicas da arte, Carvalho (2010) dissertou sobre os conceitos de forma e conteúdo, a qual infere que a técnica transmite ao professor uma inerência à segurança, porém, descontextualiza-se da possibilidade de experiência, perdendo seu propósito e finalidade, pois padronizada esteticamente, fragmenta a prática e a impõe sem nenhuma apropriação de conhecimento.

Transferindo-se este conceito para a dimensão da prática pedagógica, a rigidez formal, a sistemática e o apego à técnica trazem segurança, controle e disciplina, mas empobrecem a experiência. Por outro lado, a busca de conteúdos sem fundamentação e a experiência sem ordenação é caótica e não gera conhecimento ou apropriação do que se experimentou (CARVALHO, 2010, p. 37).

Moreno (2016), ao explicar sobre as práticas que se utilizam de conceitos técnicos como forma e conteúdo nas Artes, reitera:

[...] ao postular que, assim, na prática, geralmente, as atividades artísticas desenvolvidas na escola cerceiam a liberdade e a autonomia do aluno. Elas procuram igualar ao invés de enfatizar a originalidade. São realizadas como tarefas a cumprir, e não pelo prazer que podem proporcionar. Num ensino que privilegia a técnica, os alunos são levados a reproduzir acriticamente os padrões estéticos disseminados pelos professores e veiculados pelos meios de comunicação. São práticas pedagógicas que refletem ideias equivocadas sobre arte, educação e, principalmente, sobre como os alunos aprendem. (MORENO, 2016, p. 25).

Sobre a imposição de práticas preocupadas com o processo de alfabetização das crianças nessa etapa de educação, constatou-se que a maioria demonstra que, em algum momento dessas práticas, as atividades artísticas e o manuseio de materiais, que supostamente indicam processos de criação, voltam-se para o desenvolvimento da capacidade motora. No entanto, para Santos (2015, p. 111), “[...] práticas pedagógicas referentes à alfabetização centrada no assistencialismo e na preparação, que evocam um domínio de escrita fragmentado e repetitivo, ainda são presentes no contexto da atuação profissional”.

O que Silva (2012) não concluiu muito bem é que essas práticas, tanto voltadas para técnicas como para a alfabetização, são resquícios de como a Arte foi introduzida em nosso sistema educacional, voltada para a geometria das ciências exatas e da necessidade de instrução e capacitação de crianças e adolescentes em épocas remotas e que, ainda hoje, esses objetivos se colocam a frente de processos de desenvolvimento humano, com a finalidade de prover mão de obra ao mercado capitalista e não, necessariamente, de promover sujeitos mais autônomos e criativos. Nesse sentido, destacamos que, desde a implementação de políticas públicas para a educação da infância, a preocupação com a alfabetização é tomada como critério primordial de seu provimento, como podemos ver no seguinte excerto:

A preocupação com a alfabetização presente no projeto político- pedagógico da pré-escola é fruto também da própria história da educação da pequena infância em pré-escolas. Vários estudos mostram como esta veio/vem constituindo-se a partir de uma compreensão de sua função como preparatória para o ensino fundamental (Kramer, 2003; Kuhlmann, 2007; Arelaro, 2012), o que tem resultado, por exemplo, na elaboração de políticas públicas que priorizam o atendimento das crianças desta faixa etária em detrimento das crianças menores. Arelaro (2012), ao analisar este processo, demonstra como tal compreensão, que se materializa em políticas e práticas pedagógicas, marcou e ainda tem marcado a formação docente, atendendo desta forma a interesses da sociedade capitalista: [...]. (SILVA, 2012, p. 116).

Diante disso, deparamo-nos com a terceira concepção, onde temos as **Práticas Pedagógicas como aprendizagem e desenvolvimento**, envolvendo um total de 14 unidades de registro e contemplando apenas cinco (5) trabalhos de dissertação. Entre eles, o que mais

se destacou foi o de Loureiro (2009), com seis (6) unidades de registro. Classificamos que, entre as teses, essa concepção foi a que mais se destacou, com os trabalhos de Caram (2015) e de Andrade (2012), com duas (2) unidades de registro cada uma, totalizando quatro (4) registros, como nas teses da concepção anterior.

Essa concepção condensa os trabalhos que abordaram a formação da aprendizagem e do desenvolvimento tanto do próprio professor como o das crianças, associando esses processos decorrem a partir de outros, dando relevância às questões de fomentar as experiências estéticas nas formações continuadas dos professores que explicitam sucesso em suas práticas pedagógicas voltadas à arte. Demonstraram, ainda, como a arte os impulsiona para a constante reflexão daquilo que estão propondo e de como esse processo se torna orgânico quando ele é pensado, refletido e concretizado em sua integralidade, considerando o todo que envolve os tempos e espaços educativos destinados à criança.

Loureiro (2009, p. 32) tentou demonstrar sobre a importância de se preocupar com a aprendizagem da criança, supondo que ela engloba educação e cuidado:

Assim, Campos (1994), defendendo de tal modo este binômio (educação e cuidado), pratica o termo “educare” para diminuir e mesmo eliminar o que muitas vezes a educação infantil fez na questão do cuidar nas creches (atendimento de caráter mais assistencialista) e do educar na educação infantil (com predomínio de práticas pedagógicas). O termo “educare” tem por fim integrar tanto as atividades destinadas ao bem-estar da criança, quanto as ligadas à aprendizagem.

Assim, afirmamos que essas práticas demonstraram fazer diferença na vida das crianças envolvidas, porque os professores estão em constantes buscas de consciência e conhecimento através da arte. A aprendizagem e desenvolvimento estético do próprio professor consegue também fazer com que ele reconheça e respeite os processos de aprendizagens das crianças com as quais se relaciona, possibilitando vivências e experiências mais significativas com as suas realidades, porque as visões sobre suas próprias práticas pedagógicas dão respaldo para isso.

Sobre isso, o trabalho de Andrade (2012, p. 67) nos confere que:

Cada situação na busca desses “referenciais pessoais” é, sem dúvida, pausa para se repensar a própria prática pedagógica, rever posturas, tentar novas possibilidades e reafirmar certezas. Organizar, observar, interpretar os registros, deixar o olhar ir além das aparências, buscando significados, éticos, estéticos, simbólicos e cognitivos.

Do mesmo modo, Galvani (2016, p. 90), ao relatar sobre seu processo de pesquisadora, reflete:

Foi durante o processo do desenvolvimento metodológico da pesquisa que apreciei e analisei atentamente como era a minha prática pedagógica na Educação Infantil, as minhas práticas como artista e artesã, e meu olhar fotográfico me possibilitaram entremear, crocheter, associar e, sobretudo, recortar e colar noções de identidade, representação, pedagogia, visualidade, expectativa e hipóteses para compor a pesquisa de mestrado.

A forma como esses professores/pesquisadores encaram suas atividades educativas e conceituam suas práticas pedagógicas resultam em conhecimentos cada vez mais reflexivos sobre a importância do papel do professor e da necessária busca de práticas inovadoras que proporcionam à criança o poder de se expressarem através da brincadeira (mesmo não sendo aqui foco da nossa pesquisa, mas que, por vezes, conferimos nos conteúdos dos trabalhos), compatível ao conhecimento da arte e às inúmeras possibilidades de criação disponibilizadas pelo desenvolvimento de suas linguagens. Isso posto, Loureiro (2009, p. 34) faz o seguinte questionamento e em seguida faz uma reflexão:

O que significa ser professor nos dias de hoje? Para nós, não é só transmitir conteúdos, uma vez que diariamente estamos sendo surpreendidos com tantas informações novas. Entende-se que a prática pedagógica do professor é essencial para aprimorar cada vez mais a qualidade do ensino, começando nele próprio, por exemplo: em constante atualização profissional.

Essa preocupação destacada nessa concepção pelos sete (7) trabalhos, apesar de não representar a maioria do todo analisado, demonstrou-nos que é preciso olhar para a formação inicial e continuada de professores da infância, principalmente, no que tange ao conhecimento da área artística. O desenvolvimento de experiências e fruição estética dos professores ocasionam saltos qualitativos em suas práticas e visões de mundo, conforme demonstraram as pesquisas analisadas, que destacamos na próxima concepção.

A quarta e última concepção destacada é **Práticas Pedagógicas espontaneístas**, totalizando de quatro (4) unidades de registro e contemplando apenas três (3) trabalhos entre as dissertações, destacando-se a pesquisa de Melo (2005), com dois (2) registros. Entre as teses, essa concepção não foi registrada.

As práticas do famoso método do *laissez-faire* estiveram presentes nas práticas dos professores polivalentes, que retratamos no processo histórico do ensino de Arte no Brasil, e contribuíram para a desvalorização e o esvaziamento dos conteúdos próprios da área das Artes. Essas práticas demonstraram que atualmente muitos professores não conseguem responder a importância e o porquê do ensino da arte na escola, corroborando em não assegurar a razão de sua presença no currículo, por isso não conseguem colocá-la em suas

práticas pedagógicas de maneira mais intencional, com propósitos e finalidades respaldados na teoria artística.

Schneider (2007, p. 37) confirmou nossa constatação, quando apontou sobre essa generalização do método do *laissez-faire* como prática e demonstrou os resultados decorrentes da:

[...] conseqüente [sic] omissão do professor de suas responsabilidades de educador, resultaram num decréscimo considerável do nível qualitativo das atividades pedagógicas em arte, implicando num desprestígio desta disciplina frente às demais do currículo escolar e a desvalorização do professor como um profissional encarregado de uma tarefa não séria.

Nesse sentido e sem pretensão de esgotar o assunto, pois entendemos a importância não apenas da prática pedagógica do professor, como também do que ela propaga, finalizamos nossas análises com uma sensação de incompletude e esvaziamento, buscando entender que não é nossa pretensão propagar e falar mais do mesmo sobre arte, bem como o deixar fazer do método discutido nessa última concepção.

O intuito desta pesquisa foi justamente o contrário, ou seja, de dar visibilidade às práticas que ainda tem continuidade na escola e também para as poucas que trazem inovações, procurando construir e promover estratégias através do reconhecimento da necessidade de rupturas. Do entendimento e necessidade do que é preciso para a conscientização do professor em relação a sua função social, de seu papel para com a educação da infância e da potencialidade da arte nesta tomada de consciência, no aprendizado e no desenvolvimento mais integral destes sujeitos, através de fundamentos teóricos e na sua relação dialética com a prática, a fim de tornar possível a transformação e valorização desse conteúdo como conhecimento.

6. CONSIDERAÇÕES

A arte é antes uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação ao futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela.

(Vigotski, 1999).

Esta pesquisa teve como objetivo central compreender se e como a arte, a infância e as práticas pedagógicas se expressam em teses e dissertações produzidas em Programas de Pós-Graduação no Brasil (estudos publicados no portal da BDTD entre os anos de 2005 a 2016). O intuito foi de pesquisar como o conceito de arte é abordado na produção acadêmica científica brasileira na área da Educação e da Infância. A hipótese era a de se apreender indicativos de como as compreensões sobre a arte influenciam e se desdobram em práticas artísticas e pedagógicas nas instituições educativas de Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Para mapear as teses e dissertações que discutem a Arte nas práticas pedagógicas de professores/pesquisadores da infância, foi necessário definir *a priori* qual seria nosso ponto de partida no levantamento. Esse movimento foi de fundamental importância, principalmente, na primeira etapa da pesquisa. Assim, tratou-se de um movimento de busca, que exige maior atenção aos procedimentos tomados na organização dos dados. Tal busca não pode ser única. Nesse sentido, com a finalidade de uma busca mais assertiva e considerando que cada busca e seleção de dados nos trazem infinitas possibilidades de escolhas, fizemos mapeamentos mais específicos. Tal movimento de busca, no portal da BDTD, resultou em trabalho árduo, minucioso e dedicado. Consideramos, pela experiência desse estudo, que a composição do *corpus* analítico não se constitui em uma empreitada fácil. Sendo assim, priorizamos descrever minuciosamente os passos do levantamento, com um intuito didático, para pesquisas futuras.

Compreendemos que, ao fazer uma pesquisa de cunho teórico bibliográfico, deve-se delimitar bem as palavras-chave, para se ter um resultado mais apurado e fidedigno. Diante disso, é preciso, também, ter a consciência de que nunca se chegará à totalidade da totalidade de todos os trabalhos realizados. Um dos limitadores que precisa ser considerado é, justamente, o modo como os pesquisadores definem as palavras-chave em seus estudos, já que palavras semelhantes são utilizadas, complexificando a busca.

Para a definição desse recorte de trabalhos, fez-se necessário a realização de três buscas com diferentes combinações de palavras-chave, para se alcançar um resultado satisfatório em relação ao nosso objeto de pesquisa.

Ao analisar o primeiro *corpus* de trabalhos, consideramos que era preciso refinar mais ainda nossos objetivos, porque percebemos que a quantidade de trabalhos encontrados não seria passível de análise dentro do tempo viável previsto para conclusão de um estudo ao nível de mestrado. Os resultados englobavam grande quantidade de questões envolvendo as temáticas das Artes e suas linguagens artísticas e a Educação. Por isso, fizemos um novo refinamento do objeto de pesquisa, ao qual nos debruçamos nas diferentes compreensões sobre as relações entre os conceitos de arte e infância, entre as práticas pedagógicas de professores/pesquisadores pedagogos, resultando num novo *corpus* de análise. Nesse processo, consideramos a complexidade de se fazer uma pesquisa teórica e bibliográfica, ainda mais quando se tem como objeto de pesquisa o conhecimento da Arte.

Examinar os trabalhos selecionados, as concepções referentes aos conceitos de arte, infância e a prática pedagógica de professores/pesquisadores pedagogos e as relações com as diferentes compreensões encontradas, trouxe-nos amplas considerações a respeito de como é complexo e amplo o trato que podemos dar à arte com suas inúmeras maneiras de utilização e finalidades.

O processo de análise indicou que as concepções de Arte aparecem nos trabalhos selecionados, com as seguintes acepções de significado: campo educativo; conhecimento; linguagem, expressão e comunicação; experiência estética, estésica e sensível; cultura ou manifestação cultural; percepção, imaginação e criação; processo de humanização, emancipação humana e transformação da realidade, método de pesquisa.

Assim, evidenciamos que a arte como conhecimento vai além do que simplesmente realizar técnicas e procedimentos artísticos, pois foi possível verificar nos trabalhos que a arte ainda luta contra o preconceito pelo qual foi introduzida no Brasil. Seu processo histórico demonstrou que além de elitizada e de ser considerada como um dom de poucos ou um conhecimento para poucos, ela esteve a serviço de funções da corte ou do poder, fator que ainda prevalece no meio artístico, principalmente, no mercado capitalista.

Percebemos, assim, que ainda a entendemos e a utilizamos a arte como técnica ou procedimentos de repetição ao treinamento motor, uma vez que a forma como ela foi sendo introduzida ao sistema educacional brasileiro marcou-a como tecnicista e reprodutivista, colocada sempre em função do desenvolvimento de alguma habilidade para produção industrial, com a demanda de preparo para o trabalho.

O que foi possível concluir com os dados é que a ação de ensinar Arte nas instituições de educação para a infância, na maioria das vezes, configura-se como um meio usado para alcançar outro conteúdo para além dos propósitos e sentidos que a arte preconiza, assim como indicam estar longe de ser base fundante não apenas da formação humana como também da formação educativa.

Esse histórico da Arte ainda se mantém dentro das nossas escolas, em práticas de muitos professores, pois, apesar de muitas mudanças no trato para com ela, principalmente, no âmbito educacional, através de leis e acessibilidade, sua formação específica ainda é tomada como subalterna nas escolas como conteúdo. Apesar de sabermos sua capacidade de evoluir o pensamento e demandar reflexões profundas ao ser humano, ao inverter a lógica do preconceito, a arte como conhecimento não foi considerada com esse viés de desenvolvimento humano, já que na maioria dos trabalhos verificamos a falta de aprofundamento sobre os saberes específicos da área e consideramos, inclusive, sua desvalorização, dada a maior importância ao conteúdo das disciplinas ditas duras, no que engloba a criança entre os conhecimentos matemáticos e os da decodificação da escrita e da leitura, em seus processos de alfabetização e letramento.

Estamos longe aqui de criticar a necessidade desses conteúdos ensinados na escola, mas consideramos necessário considerar o que a arte pode contribuir no desenvolvimento e habilidades desses conteúdos. Sabemos por inúmeros estudos que a arte e suas linguagens têm a capacidade de aumentar a concentração, a capacidade de memória, de percepção, no que tange ao desenvolvimento da imaginação e da capacidade criadora, do desenvolvimento cognitivo das funções superiores humanas, que, de acordo com o que Vigotski (2009), só a arte pode suscitar.

Ao buscar nas teses e dissertações as concepções de infância, foi possível apreender as seguintes acepções: infância compreendida como construção social, histórica e cultural; a relação entre infância e educação; como primeira etapa da vida, com tempos e espaços específicos e, infância e a relação aos direitos sociais.

Diante do que pretendemos com essa pesquisa, tomaram-se como inferências um total de quatro concepções, a respeito do que os trabalhos analisados tomam como Práticas Pedagógicas: como função social, histórica e cultural; com perspectivas reprodutivistas; como aprendizagem e desenvolvimento e, como práticas espontaneístas.

Ao inferir os sentidos atribuídos nos dados relativos aos conceitos de arte em práticas pedagógicas para a infância, os conteúdos que analisamos nos demonstraram instabilidades de fundamentação teórica a respeito da arte, porque, apesar de confirmarem a necessidade e

importância da arte para o desenvolvimento na infância, essa consciência teórica é bastante confusa e não alcança, em sua maioria, o âmbito das práticas.

Sendo assim, consideramos o existir, não como forma dicotômica, mas de maneira didática, a ‘Arte como fim’ e a ‘Arte como meio’, para descrever esses dois processos que, de certa forma, acontece em relação a como arte vem sendo tratada tanto na teoria como na prática escolar, desenvolvida no âmbito da educação infantil, porque se volta aos professores ou pesquisadores com formação inicial em pedagogia.

Com isso, percebemos a grande preocupação atribuída à formação inicial ou continuada dos professores pedagogos, no que remete a relação à arte e suas linguagens, uma vez que, além de compreender a falta de aprofundamento no conhecimento da área específica, destaca até o não conhecimento da área, nem sequer de forma introdutória, sendo esse o fator que caracteriza o despreparo da maior parte das práticas pedagógicas relatadas nas pesquisas.

Esta dissertação não pretendeu dar conta de responder a questões relativas aos currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia ou mesmo da Arte – temática que poderá compreender pesquisas futuras, pois já se percebe a grande dificuldade encontrada no campo das Artes em relação as suas linguagens e especificidades. Em decorrência, é evidente a dificuldade encontrada na formação do pedagogo de elementos para trabalhar em sua prática pedagógica de maneira mais qualitativa com as linguagens artísticas, dado que, em sua formação, as Artes apresentam-se, geralmente, de maneira superficial e introdutória, não dando conta de um aprofundamento adequado nem da parte do professor de Artes, tampouco do professor Pedagogo.

Constatamos, portanto, que apenas a formação em pedagogia não dá conta de suprir tantos conhecimentos necessários ao pedagogo, que visa contemplar todas as áreas, principalmente, no trato da arte, que foi tomado nesta pesquisa como conteúdo primordial e de suma importância ao desenvolvimento da infância.

Os resultados indicaram a complexidade de se fazer uma pesquisa teórica e bibliográfica, assim como de tratar a Arte como conhecimento. As instabilidades de fundamentação teórica a respeito da arte confirmam a necessidade e importância da arte para o desenvolvimento na infância, todavia, a consistência teórico-metodológica não tange as práticas.

Sendo assim, a formação em pedagogia não supre os conhecimentos necessários ao pedagogo. Dessa maneira, indicamos, por fim, a coarceira de áreas específicas, tendo em vista que a formação em Pedagogia não sustenta as demandas necessárias para o ensino de Arte, tanto na teoria como na prática, conforme nos indicaram as pesquisas analisadas. É

preciso realizar um trabalho com base em parcerias e coensinos, na formação de grupos de profissionais da educação (cada um em sua especialidade), que deem conta de abarcar as diversas áreas que a criança, em seu processo educativo seja contemplada, e não apenas com acesso, mas com a qualidade teórico-metodológica almejada no trato da Arte como conhecimento.

Em vista disso, deixamos alguns questionamentos:

- Como podemos incluir a arte na formação do pedagogo de forma que seja contemplada toda a sua história e em todas as suas linguagens?
- Como compreender nessa formação uma visão crítica, emancipadora e criativa, capaz de construir pontes entre os profissionais das áreas em questão?
- Como esse processo pode se transpor em práticas pedagógicas com a arte na infância?

São perguntas que ficam como possibilidades de reflexão, para se pensar na relevância da formação do pedagogo, contudo, não excluindo a do professor de artes, mas colocando para o pedagogo uma didática e dinâmica diferente do que hoje acontece em relação ao conhecimento e ao foco nas Artes, contemplando sua importância em relação à constituição humana.

Para que essa formação esteja diretamente ligada ao que almejamos como qualidade de ensino, as pesquisas analisadas demonstraram que precisa ocorrer mudanças no currículo da formação inicial e continuada, para que deem conta de abarcar todas essas evidências de continuidade sobre práticas pedagógicas obsoletas e descontextualizadas da finalidade da Arte como conhecimento.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ANDRADE, Euzânia Batista Ferreira. **O professor na educação infantil: concepções e desenvolvimento profissional no ensino da arte**. 2012. 246 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Letras na Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101543>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BAHIENSE, Adriana Andrade. **A transversalidade da experiência estética na educação infantil**. 2014. 54 p. Dissertação (Mestrado Profissional) – Faculdade EST, São Leopoldo, RS. Disponível em: <http://tede.est.edu.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=595>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 26, n.1, p. 22-31, 2014.

BARROS, Aidil de J. Paes de; LEHFELD, Neide A. de Souza. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRITTO, Letícia. **Oficinas de arte contemporânea para crianças de pré-escola: a experiência estética e o lúdico na infância**. 2014. 60 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2014. Disponível em: <<http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/ri/2768>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

CANTERAS, Gislaine Trazzi. **Ensino da arte na educação infantil e possíveis conflitos entre teoria e prática**. 2009. 78 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, SP. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/86991>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

CARAM, Adriana Maria. **Arte na educação infantil e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores**. 2015. 178 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7440>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

CARVALHO, Carla. **Elaboração Conceitual: artes**. Itajaí; Biguaçu: UNIVALI, 2011.

CARVALHO, Maria Thereza Ferreira de. **Artes na educação infantil: um estudo das práticas pedagógicas do professor de escola pública**. 2010. 146p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10798>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COLI, Jorge. **O que é arte**. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

DELAVALD, Carini Cristiana. **A infância no encontro com a arte contemporânea: potencialidades para a educação**. 2013. 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/71274>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

DUARTE, Rodrigo. **A arte**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

DUARTE JR. J. F. **O sentido dos sentidos: educação (do) sensível**. 5. ed. Curitiba: Criar, 2010.

ESPEIORIN, Vânia Marta. **Educação pelo poético: a poesia na formação da criança**. 2010. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/handle/11338/494>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. rev. atual. Curitiba: Positivo, 2010.

FERRI, Márcia Barcellos. **Artes na educação infantil**: crítica das orientações e diretrizes curriculares. 2008. 87 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10678>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

FERRONATO, Caroline de Araújo Santos. **O desenho nas práticas pedagógicas da educação infantil**: um estudo de caso em uma escola pública de Curitiba. 2014. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <<http://tede.utp.br:8080/jspui/handle/tede/1352>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GALVANI, Vanessa Marques. **Uma nova lente para o professor**: potencialidade da fotografia como dispositivo de pesquisa para ações pedagógicas. 2016. 169 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2919>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

GARCIA, Walter E. **Educação**: visão teórica e prática pedagógica. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.

GATTI, Bernadete A. **A construção metodológica da pesquisa em educação**: desafios. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HERWITZ, Daniel. **Estética**: conceitos-chave em filosofia. Tradução de Felipe Rangel Elizalde. Porto Alegre: Artmed, 2010.

HUISMAN, Denis. **A estética**. Tradução de J. Guinsburg. 2. ed. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1961.

IDZI, Taila Suian. **Imagem e criação de si a partir da arte: possibilidades ético-estéticas em educação infantil.** 2016. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/147488>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

KRAMER, Sonia. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, Maria Teresa de A. **Educação, arte e vida em Bakhtin.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 29-46.

LIMA, Ruth Regina Melo de. **DANÇA: linguagem do corpo na educação infantil.** 2009. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14365>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

LIMA, Telma C. S. de; MIOTO, Regina C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45. 2007.

LOUREIRO, Sonia Regina Catellino. **Música na educação infantil, além das festas comemorativas.** 2009. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2014>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

MASSCHELEIN, J; SIMONS, M. Ponhamo-nos a caminho. In: MASSCHELEIN, J; SIMONS, M. **A pedagogia, a democracia, a escola.** Tradução de Marcelly Custodio de Souza. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 41-54.

MELO, Rosemary Alves de. **Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo...** As artes visuais em instituições de educação infantil em Campina Grande - PB. 2005. 156 p. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade) – Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2005. Disponível em: <<http://tede.bc.uepb.edu.br/tede/jspui/handle/tede/2073>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MIRANDA, Marília G. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Sílvia; CODO, Wanderley (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

MORENO, Caroline da Cunha. **Leitura de imagens na educação infantil: análise discursiva**. 2016. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-01022017-191847/pt-br.php>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

OLIVEIRA, Alberto Juvenal de. **Dicionário gaúcho: termos, expressões, adágios, ditados e outras barbaridades**. 3. ed. Porto Alegre: AGE, 2005.

OSTETTO, Luciana E.; SILVA, Greice D. de B. Arte na formação docente para a Educação Infantil: Procura-se! **Poiésis**, Palhoça, SC, v. 12, n. 21, p. 185-203, jul. 2018. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/5902>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. Curitiba: Cortez, 2005.

PINO, A. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 741-756, 2010.

PIRES, Carolina Teixeira. **O essencial no ser e a poesia dos sentidos e dos significados: reflexões sobre arte e educação em contextos destinados à primeira infância**. 313 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-17052013-155415/pt-br.php>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

PIRES, Maria Cristina de Campos. **O som como linguagem e manifestação da pequena infância: Música? Percussão? Barulho? Ruído?** 2006. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252976>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. O brincar na formação de professores: uma proposta para defender a infância na escola. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS: Perspectivas Metodológicas, 2., 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2010. 1. CD-ROOM.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. Articulação entre educação infantil e anos iniciais: o direito à infância na escola! In: FLÔR, Dalânea Cristina, DURLI, Zenilde. **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis, SC: Editora da UFSC: 2012. p. 193-210.

REIS, Alice C.; ZANELLA, Andréa V. Arte e vida, vida e (em) arte: entrelaçamentos a partir de Vygotsky e Bakhtin. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 32, n. 79, p. 97-107, 2014.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. **A dimensão ficcional da arte na educação da infância**. 2005. 290 p. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/10289>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

SANTOS, Luciana Paiva dos. **As experiências estéticas da criança: um estudo a partir do habitus do professor e do trabalho com a arte na educação infantil**. 2015. 241 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <<http://localhost:8080/tede/handle/tede/1137>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

SANTOS, Odirlei Paulino dos. **O ensino da Arte: entrelugares da estética à (re)significação do trabalho docente**. 2014. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8407>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

SCHLINDWEIN, Luciane M. **A Formação Estética do Professor do Ensino Básico: o papel da música**. Itajaí, SC: Univali, 2006. (Relatório de Pesquisa).

SCHNEIDER, Letícia Uhmman. **Poéticas visuais em construção: a metamorfose expressiva da criança e a educação (do) sensível**. 2007. 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7304?show=full>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

SILVA, Marta Regina Paulo da. **Linguagem dos quadrinhos e culturas infantis: "é uma história escorridinha"**. 2012. 234 p. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251320>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

SOARES, Maria Angélica Vago. **Produções artístico-culturais do município de Serra: diálogos com o ensino da arte na infância**. 2012. 162 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/6035>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

TRAGANTE, Christiane Aparecida. **Mas professora, isso é arte? Uma abordagem antropológica da arte na sala de aula**. 2011. 148 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Carlos, SP, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/210>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

TOASSA, Gisele. Relações entre comunicação, vivência e discurso em Vigotski: observações introdutórias. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 15-22, 2014.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Convite à estética**. Tradução de Gilson Baptista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VIEIRA, Érica Rodrigues; SILVA, Andressa Joseane da. A educação estética e sensível no processo de humanização na Educação Infantil. In: SPINELLI, Carolina Shimomura; STRENZEL, Giandréa Reuss; PIMENTEL, Maria Eliza Chierighini (Orgs.). **Educação infantil e formação continuada: reflexões sobre a prática docente**. Florianópolis, SC. UFSC/CED/NUP, 2017. p. 99-121.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S.. **Psicologia da arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S.. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual da Idade Escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016. p. 103-117.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

**APÊNDICE A – PROTOCOLO PARA ANÁLISE DOS TRABALHOS
SELECIONADOS**

TÍTULO:

AUTOR:

INSTITUIÇÃO:

ÁREA:

ANO:

ORIENTADOR:

RESUMO:

PALAVRAS-CHAVE:

PROBLEMA DE PESQUISA:

OBJETIVOS DA PESQUISA:

METODOLOGIA EMPREGADA:

REFERENCIAL TEÓRICO:

CATEGORIAS OU CONCEITOS PRINCIPAIS (DESTACADOS NA PESQUISA):
QUESTÕES ESPECÍFICAS LEVANTADAS:

1 - A PESQUISA É SOBRE PROFESSOR/PESQUISADOR COM FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA?

2 - ABORDA A ARTE NA INFÂNCIA?

3 - ABORDA A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM A ARTE?

FICHAMENTO:

APÊNDICE B – TABELA DOS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS EVIDENCIADOS NAS PESQUISAS

PESQUISAS														
Instrumentos Metodológicos Utilizados														
Nº referente ao trabalho Autor(a) e ano	Qualitativa	Fenomenologia	Etnografia	PBA/PEBA: Procedimentos artísticos:	Materialismo Histórico Dialético	Observação	Observação Participante	Pesquisa Bibliográfica e Documental	Entrevistas: sujeitos da entrevista	Estudo de Caso	Análise teórica	Pesquisa-ação ou Pesquisa intervenção	Questionários: Relatar qual o sujeito do questionário	Análise de Discurso
1 - PIRES (2006)						X		X		X				
2 - MELO (2005)	X					X				X				
3 - SCHNEIDER (2007)	X					X	X					X		
4 - FERRONATO (2014)	X					X	X	X		X			X - Professora	
5 - CARAM (2015) - T	X					X			X - Docentes					
6 - SILVA (2012) - T			X						X Quadrinista	X				
7 - CARVALHO (2010)						X		X - Documentos	X - Professores					
8 - LIMA (2009)	X	X							X - Professores					
9 - LOUREIRO (2009)	X					X		X - Documentos	X - Professora	X				
10 - GALVANI (2016)	X			X Fotografia						X				
11 - CANTERAS (2009)						X			X - Professoras					
12 - SANTOS (2015)	X					X			X - Professoras					
13 - ANDRADE (2012) - T	X		X			X		X				X	X - Professores	
14 - DELAVALD (2013)	X		X - Recursos			X								
15 - MORENO (2016)						X		X	X - Professores					X
RESULTADOS (TOTAIS) =	10	1	3	1		12	2	6	8	6		2	2 - Professores	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 12 de junho/2018.

APÊNDICE C - CATEGORIZAÇÃO: ARTE, INFÂNCIA, PRÁTICA PEDAGÓGICA

CATEGORIA A: ARTE (DISSERTAÇÕES)

CATEGORIA A: ARTE (Dissertações)

CONCEPÇÃO	AUTORIA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(A1) Arte como campo educativo</p>	<p>MELO (2005)</p>	<p>Nessa transição no ensino de Arte ocorreu uma série de inovações e transformações que reconfiguram esse ensino. No Brasil, essas mudanças têm se direcionado para a superação do espontaneísmo e esvaziamento dos conteúdos, buscando o resgate dos conteúdos específicos de cada linguagem artística, da concepção de arte como cultura, e tem a proposta triangular como proposta pedagógica mais divulgada, influenciando claramente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), para o Ensino Fundamental e Ensino Médio (cf. PENNA, 1999, p. 63), e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) [...]. (NOTA DE RODAPÉ) (p.13).</p>
		<p>Com efeito, a questão que buscamos investigar nesta pesquisa de Mestrado é a análise das situações reais das práticas em Artes Visuais, em turmas de pré-escola nas instituições de educação infantil, públicas municipais de Campina Grande, tendo como referenciais, por um lado, as propostas oficiais para a arte e por outro, uma concepção de ensino de arte como instância fundamental para a democratização da cultura. (p. 14).</p>
		<p>“[...] o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (LDB, Lei nº 9394/96, Artigo 26, parágrafo 2º, grifo nosso). (NOTA DE RODAPÉ) (p.14).</p>
		<p>[...] a educação é o âmbito capaz de assumir o papel de promotora da democratização da Arte e da cultura universal, e os espaços educacionais são os mais adequados para a realização de um trabalho voltado para a ampliação do universo cultural das crianças¹³. Para que o ensino de Arte na educação infantil cumpra a função de democratização da cultura, é preciso que os seus professores conheçam os fundamentos e as metodologias do ensino de Arte mais atuais e consistentes. (p.18).</p>
		<p>Nesse sentido, a Arte pode ser um importante fator de democratização da educação e da cultura no Brasil, considerando que o seu ensino realizado de acordo com as novas propostas pedagógicas resulta em práticas artísticas capazes de promover uma impactante e duradoura mudança, especialmente para as crianças das camadas menos favorecidas. 17 Com efeito, entendemos que esse processo educativo deve ser proporcionado desde a pré-escola, onde as crianças iniciam o processo de socialização e de aprendizado do saber, do pensamento e da arte. (p.20).</p>
		<p>Para uma efetiva iniciação nessas e noutras linguagens, é preciso que a Arte esteja presente nestas instituições como possibilidade concreta de ampliação do universo cultural das crianças. (p.52).</p>
		<p>[...] dentro de um projeto de democratização no acesso à cultura, é preciso que a escola encare o difícil desafio de buscar formas alternativas para, no curto espaço da situação escolar, desenvolver em todos a familiarização com a arte, que alguns devem a uma vida inteira em determinado ambiente sócio- cultural. O objetivo central da arte na educação básica é, portanto, ampliar o universo cultural do aluno. (PENNA, 1995, p. 20). (p.52).</p>
		<p>Aqui, o termo ensino de Arte refere-se às atividades pedagógicas que utilizam as diversas linguagens artísticas, nas instituições educacionais. Encontramos outros termos na produção acadêmica do campo da educação infantil, como por exemplo: arte na educação infantil e desenho infantil, que se referem ao ensino de Arte e à arte produzida pelas crianças pequenas. Consideramos</p>

(A1) Arte como campo educativo	MELO (2005)	que todos esses termos podem significar a(s) prática(s) em Arte que se propõem às crianças que estão na etapa da educação infantil, nas situações de produção e de conhecer Arte. (p.53).
		Vale ressaltar que a Arte faz parte dos princípios constitucionais brasileiros para o ensino: “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (Constituição, BRASIL, 2002, p. 123 - grifo nosso). (p.54).
		Nos termos de Penna (1999), pode-se caracterizar a Arte na escola visando a formação plena do indivíduo como uma tendência: “[...] de bases psicológicas, que busca dar à arte funções educacionais mais amplas, colocando-a a serviço da educação global do indivíduo e da formação da personalidade, vincula-se às correntes da arte-educação. Enfatiza-se, então, a liberdade criativa e a expressão pessoal em detrimento do produto. Propostas de atividades com certos materiais (com certas ‘técnicas’), por exemplo, são encaradas como uma oportunidade para a atividade criativa e expressiva, não tendo por objetivo o domínio técnico de um fazer artístico em si, nem tampouco manuseio consciente de princípios de organização das linguagens artísticas”. (PENNA, 1999, p. 60). (p.58).
		Ao mesmo tempo, entre os desafios que são postos a essas docentes, destacam-se: primeiro, o de adotar um ensino de arte fundamentado nos conteúdos próprio da arte e que tenha como projeto a democratização da cultura socialmente produzida pela humanidade; segundo, o da atualização dos conhecimentos necessários para um desempenho com qualidade no ensino de arte. (p.71).
		“Sabe-se que, nas instituições de educação de crianças pequenas, as práticas com as diferentes linguagens das artes são importantes pelas possibilidades de conhecimento das dimensões artísticas e culturais que constituem essas produções, assim: “A instituição deve organizar sua prática em torno da aprendizagem em arte [...]” (RCNEI, v. 3, p. 95)”. (p.91).
	SCHNEIDER (2007)	Repensar a educação, a partir da compreensão da linguagem das artes visuais, é mais uma vez ressaltar e defender a sua importância, mesmo reconhecendo-se que a sociedade capitalista a vê como elemento ilustrativo, como adorno na grade curricular e não como uma aliada na construção dos elementos que compõem o mundo contemporâneo. (p.16).
		Na segunda parte, Caminhos desenhantes para o desvelar das poéticas visuais, se retomou os caminhos desenhantes para o processo de criação, resgatando percursos e possibilidades de aprendizagem em arte brasileira, seus caminhos e conquistas na configuração de uma prática educativa significativa em arte. (p. 17, 18).
		Esses estágios não têm idade definida para começar, são etapas pelas quais a criança “caminha” na progressão de uma melhor percepção e compreensão da arte. O que contribuirá para o desenvolvimento estético-expressivo, no caso deste estudo sobre as poéticas visuais em construção, a educação (do) sensível e o processo criativo de crianças, é o contato e as experiências que as crianças têm com a arte, assim como a construção de seus pensamentos. Então, é possível atingir um conhecimento mais aprofundado em arte, incorporando ações pedagógicas no cotidiano de sala de aula, as quais possibilitem a criança ver, ouvir, mover-se, sentir, pensar, descobrir, exprimir e criar a partir dos elementos da natureza e da cultura, analisando-os, refletindo e transformando-os. (p.27, 28).
		Dessa maneira, os conhecimentos sobre os elementos estruturais e compositivos, numa experiência criativa em arte, possibilitam as crianças construir mais sentido e significado em suas aprendizagens, tendo maior compreensão da arte, do contexto cultural e principalmente das suas construções poéticas visuais. (p.32).
		Ao contextualizar estamos operando no domínio da história da arte e, sobretudo, na construção da identidade cultural, assim como nos conhecimentos que envolvem outras áreas do saber, estabelecendo conexões, relações e inter-relações, num processo dinâmico e interdisciplinar. (p.32).

<p>(A1) Arte como campo educativo</p>	<p>SCHNEIDER (2007)</p>	<p>Então, ler uma obra é perceber, compreender e interpretar, vinculado a dimensões do conhecimento a cerca dos conteúdos da arte, e também, a dimensões socioculturais como ser inventivo de si e do mundo. Não se pode esquecer de outra dimensão, a dimensão do sensível.(p.33, 34).</p>
		<p>Assim pontua a autora (Osinski, 2002, p.110): “A produção artística não deve ser apenas uma manipulação mecânica de matérias e apreensão de técnicas, mas estar estritamente vinculada a uma consciência cultural e histórica, onde a expressão se manifesta com propriedade. A história da arte e da cultura deve ser algo vivo e ágil, onde o importante não é um estudo cronológico, mas uma perspectiva inter-relacionada com as produções artísticas, com os conceitos estéticos das diferentes épocas e com o próprio meio social em que determinada expressão artística se dá. Por estética, entende-se tanto a filosofia da arte como o estudo dos fundamentos de sua construção, devendo essa disciplina abranger tanto a visão estética dos diferentes teóricos e das diferentes épocas como o desenvolvimento do próprio senso estético de cada aluno. A crítica concernente ao julgamento que se faz sobre determinada expressão artística, tem como base as três demais disciplinas (história da arte, estética e produção artística), gerando discussões em que as opiniões surgem com o suporte do conhecimentos adquiridos. A criança é encorajada não só a expressar por intermédio da arte, mas também a compreendê-la, absorver seus conteúdos e criticá-la tornando-se uma participante ativa de seus processos”. (p.37, 38).</p>
		<p>Percebo o método desenvolvido por Paulo Freire, não como uma técnica de alfabetização, e sim como uma teoria do conhecimento. Nesse sentido é que trago as grandes contribuições deste pensador a cerca da educação. Dentro desta perspectiva o ensino de arte abrange aspectos contextualizados na busca da conscientização e identidade cultural. Os conteúdos em arte são traduzidos e organizados em “temas geradores”, constituídos a partir da situação real vivenciada pela comunidade como um todo, numa relação e inter-relação dialógica, integrarão as disciplinas num processo interdisciplinar. (p.39).</p>
		<p>Para Nunes (1990) não basta que os conteúdos apenas sejam ensinados, é preciso que se liguem de forma indissociável à sua significação humana e social. Diante da preocupação com o ensino de arte, a autora (ibid, p.167) diz que os conteúdos a serem ensinados devem “ir além de métodos e técnicas de ensino, procurando inserir a dimensão política na ação artística cotidiana, visando suas relações com o movimento histórico concreto”. (p.40).</p>
		<p>Um dos estudos de Ana Mae, que sem dúvida, trouxe grandes e significativas contribuições para o ensino da arte foi a Abordagem Triangular⁷. Nesta abordagem, a autora se posiciona, colocando-a como uma possível proposta de ensino e aprendizagem, apontando três vértices norteadores para desenvolver a competência estética nas linguagens da arte: - a fruição (Leitura de imagem) - envolve questionamentos, buscas, descobertas, através da apreciação significativa da arte e do universo a ela relacionado, desenvolvendo no aluno um maior senso crítico e avaliativo de tudo que lhe cerca; - a reflexão sobre a arte enquanto produto da história e multiplicidade de culturas humanas (História da Arte) - ao contextualizar as produções artísticas, permitindo que o aluno faça relações de suas produções com outras de diferentes períodos históricos comparando comportamentos, estilos, pensamentos, objetivos perseguidos pela arte, situando-o historicamente com ênfase na formação cultivada do cidadão. [...]; - a produção em arte (o Fazer Artístico) – vivenciar experiências estéticas, permitindo ao aluno interpretá-las numa linguagem plástica, propiciando experimentações, comparações, reflexões acerca dos resultados e das soluções encontradas que surgem somente após a experiência do fazer, do seu poetizar arte. (p.41).</p>
		<p>Barbosa (1991, p.37) deixa claro que “nenhuma forma de arte existe no vácuo: parte do significado que qualquer obra depende do entendimento do seu contexto”. O contextualizar opera no domínio da História da arte e outras áreas do conhecimento implicando na interdisciplinaridade para a prática de um processo ensino- aprendizagem direcionado à multiculturalidade, entendendo-a como educação para a competência em múltiplas culturas e acessível a todos os aprendizes. (p.41).</p>

(A1) Arte como campo educativo		Precisa-se respeitar o trabalho que se desenvolve em arte no contexto escolar, por tudo que se pode realizar a partir dele. Sobretudo, o processo criativo infantil precisa transcender a livre – criação, tendo o professor o papel de mediador, reconhecendo-se flexível o suficiente para perceber o interesse do aprendiz e potencializá-lo. (p.57).
	FERRONATO (2014)	O papel do ensino de Arte acaba sendo desvinculado das suas reais funções, que são: o desenvolvimento da capacidade de expressão, interação com os materiais, contextualização das diversas culturas, organização de ideias, ampliação da sua visão de mundo, maior aceitação do diferente, aprender a lidar com frustrações, entre outras. (p.11, 12).
		Dentro dessas capacidades que devem ser desenvolvidas na educação infantil, e entendendo-se que cada criança possui uma maneira de aprender, chega-se à compreensão da importância do uso e exploração das diversas linguagens, como das Artes Visuais e de conteúdos interdisciplinares, como exploramos a seguir. (p.26).
		A aprendizagem em arte na educação infantil segue os preceitos e articulações que são visualizadas e percebidas em outras linguagens, que se cristalizam em três eixos, como já visto aqui: o fazer artístico, centrado na exploração, expressão e comunicação; a apreciação ou fruição; e a reflexão, considerado tanto no fazer artístico como na apreciação. (p.28).
		Faz-se necessária uma contextualização histórica de como a Arte vem sendo ensinada, suas relações com a educação escolar e com o processo historicossocial, para entendermos como os acontecimentos interferem no pensamento da sociedade hoje e, conseqüentemente, na maneira de se comunicar das crianças. (p.32).
		Como área oriunda da pedagogia enquanto teoria de educação escolar, obviamente, a Arte-educação carrega as ideologias presentes em cada tendência pedagógica com a qual se cerca. Essas tendências se alteram, coetaneamente às características sociais que mobilizam o momento histórico em que essas concepções ideológicas e filosóficas acontecem nas escolas do Brasil e do mundo. (p.33).
		A partir desse momento, os arte-educadores começaram a ter consciência de que, enquanto fazem arte (produção artística) – o que é muito importante para o desenvolvimento dos alunos -, os planos de aula devem também incluir o estudo da arte do passado e de outras culturas (História da Arte), conversas sobre o trabalho do próprio aluno e os dos outros (crítica/análise) e a discussão de padrões de beleza (estética). (HUME, 2000, p. 05). (p.46, 47).
		No Brasil, Ana Mae Barbosa formula a Metodologia Triangular, calcada pelos três pilares para a educação em arte: Contextualização Histórica (Conhecer), Apreciação de Obras de Arte (Fruir) e Criação Artística (Produzir). Defende, então, ser imprescindível a inter-relação entre história da arte, leitura da obra de arte e fazer artístico para a aprendizagem em arte. (p.47).
		Assim como Herbert Read - crítico dos mais conceituados entre as décadas de 1930 e 1950, e expoente do movimento de educação pela arte - , Lowenfeld defendia a arte como um componente fundamental da educação e de significativa importância para o desenvolvimento integral do homem. (p.54).
	A arte infantil interessa, neste trabalho, para poder enfatizar mais claramente o início dos processos criativos e também o seu desenvolvimento sob determinadas circunstâncias culturais; contudo, mas enquanto fenômeno expressivo, a criação tem implicações diferentes para a criança ou para o adulto, ou seja, a criatividade infantil serve de cerne para entender a origem do que o adulto irá realizar. (p.64, 65).	
CARVALHO (2010)	Deve ser levado em consideração que a Arte - como qualquer outra disciplina - se aprende e é um direito de quem vai à escola. Este ensino deve favorecer a participação social do aluno, proporcionando a reflexão e o conhecimento sobre o mundo através da arte, isto é, mediante trocas simbólicas promovidas pelo contato com poéticas de compromissadas com a difusão de conhecimentos elaborados, em contraposição aos "estereótipos vazios de significado e valor artístico e estético" com que o aluno se depara nos diversos contextos em que vive, inclusive na escola. (p.108).	

(A1) Arte como campo educativo	CARVALHO (2010)	De qualquer modo, a importância da área de artes como recurso didático e conteúdo nos currículos escolares é confirmada pelas pesquisas e reafirma-se, no entanto, a existência de outras possibilidades, além do que é proposto por lei quanto à fruição da arte como cultura, ou seja, nem sempre o que acontece nas escolas é exatamente o que foi prescrito nas políticas educacionais. (02, 03) (p.12, 13).
		Pode-se concluir que o panorama cultural em que se insere a preocupação do Estado com a educação estética e a configuração do ensino de artes como disciplina, foi sempre atrelado à expectativa de transformação causada pelos ideais da educação vigente desde o momento de sua implantação como disciplina. (13) (p.23).
		Ao se defender outra noção sobre a arte na educação, pode ser postulado que ela deve permear o ambiente, visando constituir o espaço escolar como espaço de cultura (HOLM, 2005). A expressão do universo simbólico nas oficinas de arte, ou em atividades que a utilizam como recurso, teria como consequência a construção da subjetividade e, ao mesmo tempo, da identidade cultural do grupo de convívio, mediante os estímulos da socialização. (17) (p.27).
		Quanto à arte-educação pode-se concluir, a partir dessas ideias, que somente o estímulo à experiência sensível não garante produção de conhecimento. É a experiência da pesquisa, segundo Marin (1985), que será básica no ensino de arte. A luta com o material produz resultados ricos no plano formal e no plano de expressão, além de favorecer a criatividade suscitando soluções originais, principalmente se o material se mostra ingrato no momento da realização. Assim, o motivo associado à apropriação da linguagem é que poderá gerar a experiência poética ou significativa e estimular a expressão e comunicação elaborada de forma subjetiva. O fluxo da imaginação estimulado pela narrativa, como exemplifica Benjamin (1993d), é que trará conteúdo à experiência cultural. (18, 19) (p.28, 29).
		Com isso, pretende-se sugerir que a arte não seja olhada a partir de métodos pré-definidos, mas sim que sejam legitimados os seus usos com base em objetivos definidos em função do acesso e fruição da cultura, bem como, enfrentamentos desafiadores na relação com os materiais, privilegiando a fantasia e a imaginação, além da avaliação dos efeitos produzidos por eles na construção conjunta de conhecimentos pelos participantes das atividades (incluindo no processo, adultos e crianças). (87) (p.97).
	LIMA (2009)	Busca-se, dentro dessa diversidade de experiências com a dança, no NEI, apontar possíveis perspectivas para o seu ensino e aprendizagem, sem que seja preciso definir – exclusivamente – um professor de educação infantil ou um profissional de Arte ou Educação Física para a ocupação dessa função, nem tampouco subtrair-lhes suas experiências, mas trazer aos educadores alguns elementos de reflexão para subsidiar a compreensão do ensino da dança no contexto da escola - como conhecimento, linguagem do corpo, criação artística e cultura. (p. 21).
		Para as professoras participantes desse estudo (P1, P2, P6, P9, P13 e P15), que tomam como referência para o ensino-aprendizagem da Arte, em suas diferentes formas de expressão, a ‘abordagem triangular’ proposta por Barbosa (2005), a qual propõe que a arte seja desenvolvida a partir da tríade contextualização, leitura da obra de arte e fazer artístico, a dança se insere como conteúdo da Arte e, assim como outras artes, possui possibilidades comunicativas e expressivas que lhe são próprias, como a imaginação e criatividade – sendo ao mesmo tempo meio e fim para vivenciar, participar, transformar e comunicar uma dada realidade, tomando o corpo a um só tempo como instrumento de comunicação/linguagem e obra de arte. (p. 54).
		Na contemporaneidade, o ensino da Arte enfatiza a influência histórica e cultural, busca o equilíbrio e não a exclusão entre técnica e expressão e, como disciplina, contempla o fazer artístico, os conhecimentos históricos, códigos culturais e estéticos os quais, associados, propiciam a leitura dos elementos da arte (a própria estética, cultura, história e técnica mencionadas). (p. 54, 55).

(A1) Arte como campo educativo	LIMA (2009)	Como já dito, a dança está inserida na Proposta Pedagógica do NEI, e suas professoras dispõem de uma metodologia que permite articular o conhecimento às demais áreas de conteúdo e ao contexto sociocultural das crianças, que é o ‘tema de pesquisa’ associado a uma proposta para o ensino das Artes (pintura, escultura e dança), que é a ‘abordagem triangular’ (BARBOSA, 2005), a qual tem sido adotada pelo NEI para desenvolver as linguagens artísticas de forma contextualizada. (p. 67, 68).
		A partir das experiências desenvolvidas com o ensino da dança apresentadas pelas professoras do NEI, entende-se que esta arte/conhecimento/experiência pode fazer interface com os conhecimentos de outras áreas - desde que surja como necessidade e interesse, trazendo elementos para compreender, complementar, esclarecer, responder ou ampliar os conhecimentos em discussão. (p. 69).
	LOUREIRO (2009)	Ainda em relação à importância do ensino de arte e suas diferentes linguagens dentro das escolas, Barbosa (1999, p. 6) faz a seguinte reflexão: “Como a matemática, a história e as ciências, a arte tem um domínio, uma linguagem e uma história. Se constitui, portanto, num campo de estudos específico e não apenas em mera atividade”. (14) (p.25).
		Segundo a LDB nº. 9.394/96, artigo 26, § 2: “[...] o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Em relação a este artigo e parágrafo da lei, será feito um parêntese entre a arte e cultura, pois, ao atribuir ao ensino da arte o papel de promover o desenvolvimento cultural dos alunos, pode-se ter uma interpretação duvidosa e dupla; depreende-se não ser somente responsabilidade do ensino de arte promover o desenvolvimento cultural dos alunos, e sim, por exemplo, de todas as disciplinas que compõem a matriz curricular, além dos professores, da comunidade, da escola e dos próprios alunos, entre outros fatores. (16) (p.27).
		Assim, pode-se dizer que o ensino de arte contribui para o desenvolvimento cultural dos alunos, mas não se pode atribuir a responsabilidade única a esta disciplina. (16) (p.27).
	GALVANI (2016)	A arte, afirma Hernández (2013), como todo o nosso universo de experiências, não existe em um ponto fixo fora de nós, acontece no nosso estar no mundo. Está na base de todo ato educativo, mas não como um corpo de crenças, argumentos ou conteúdos, mas como experiência do nosso próprio “olhar o mundo” que concede sentido. Nenhuma cultura pode ser sem o “olhar o mundo”. (89) (p.90)
	CANTERAS (2009)	Procurando uma linha de pensamento para chegar ao equilíbrio da reflexão acima, encontramos no livro Psicologia da Arte, capítulo onze intitulado Arte e vida, escrito por Vigotski: “desde a remota Antiguidade, a arte tem sido considerada como um meio e um recurso da educação” (VIGOTSKI, 2001, p. 321)32. Neste ponto do livro, o autor disserta sobre dois problemas. Um de supervalorizar o ensino da Arte, como faz a concepção essencialista há pouco mencionada, e o outro de utilizar a Arte como faz a concepção contextualista para mediar o ensino-aprendizagem de outras áreas do saber. Sobre esta dialética, o autor disserta: “... a situação do problema da arte na educação, onde ele se divide nitidamente em dois atos e um não pode existir sem o outro” (VIGOTSKI, 2001, p.323).33 (p.37).
		“É provável que os futuros estudos mostrem que o ato artístico não é um ato místico celestial da nossa alma, mas um ato tão real quanto todos os outros movimentos do nosso ser, só que, por sua complexidade superior a todos os demais.(...) Ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isto não significa, em absoluto, que o educador não possa contribuir para a sua formação e manifestação”. (VIGOTSKI, 2001, p. 325)34 (p.37, 38).
“As aulas de Arte se tornaram o espaço onde se trabalha a sensorialidade do aluno, também os sentimentos, a emoção, a expressão, o imaginário e o lúdico” (COUTINHO, 2006, p. 42)37. (p.42).		

(A1) Arte como campo educativo	CANTERAS (2009)	Compreende que o ensino de Arte é o momento para explorar a criatividade da criança, para deixá-la inventar, soltar sua imaginação, criar, construir. Porém em suas aulas estes momentos de soltar a imaginação não aparecem com evidência. (p.65).
	SANTOS (2015)	Ao propor uma reflexão sobre possibilidades da arte na Educação Infantil, é preciso voltar todos os esforços teóricos para que a criança conheça a multiplicidade de materiais e elementos que constituem seu fazer artístico. Assim, a arte tem por objetivo “promover a aproximação das crianças aos diferentes códigos estéticos, ampliando seus repertórios vivenciais e culturais” (OSTETTO, 2010, p. 28). Esta autora afirma que, para alargar os repertórios vivenciais e culturais da criança, é preciso considerar a necessidade de um trabalho que promova as múltiplas linguagens da infância. Nesse sentido, a arte na Educação Infantil cumpre seu papel social, cultural e pedagógico. (15) (p.16).
		No campo educacional, a arte faz-se presente e suas intenções variam conforme os princípios históricos de determinada época. No entanto, sua significação e utilização pela educação, bem como a história da arte ⁷ , corroboraram para que diferentes sentidos e funções a ela fossem atribuídos. (64) (p. 65).
		Para Bourdieu (1986 apud Frange, 2008, p. 35), “toda obra de Arte é de alguma maneira feita duas vezes. Pelo criador e pelo espectador, ou melhor, pela sociedade à qual pertence o espectador”. Frange (2008, p. 35), pontua que a arte deve ser compreendida e todo o seu “contexto antropológico, social, político e cultural”. Como um desafio, nela se instauram questões que convocam ao debate outras áreas do conhecimento, pois a arte encontra-se “[...] ancorada muito mais em dúvidas do que em certezas, desafia, levanta hipótese e antíteses em vez de confirmar teses” (FRANGE, 2008, p. 36). Desse modo, percebe-se o quanto é urgente o encontro da arte com as outras áreas do conhecimento, haja vista que, este estudo defende a arte como produção de cultura que, necessariamente, perpassa todos os espaços sociais. Portanto, acredita-se que é preciso propor o encontro entre formação específica das áreas do conhecimento com a pedagogia. (169, 170) (p.170, 171).
	DELAVALD (2013)	Penso que, ao articular arte contemporânea à educação, trazendo-a para a sala de aula, é possível mobilizar os sentidos e também acionar modos de ver, pensar, promover conhecimento de visões de mundo, de instigação pelo que está por vir. E essa possibilidade está presente nas poéticas contemporâneas, pois, como afirma Favaretto (2010, p.232), estas: “funcionam como interruptores da percepção, da sensibilidade, do entendimento; funcionam como um descaminho daquilo que é conhecido”. (10) (p.12).
Nesse sentido, mesmo que o artista não tenha intenção alguma em “educar”, é possível refletirmos com Perissé (2009), quando diz que a arte possui um caráter formativo no momento em que faz ver, ou melhor, que o espectador traduz para si aquilo que apreendeu: “[...] quem se aproxima da obra de arte, torna-se autor de sua interpretação, de certo modo, recriador da obra” (PERISSÉ, 2009, p.39). Nesse sentido, o autor compreende que o sujeito também aprende a partir de tal experiência, pois a interpretação produz uma visão de mundo. (110) (p.112).		
(A1) Arte como campo	MORENO (2016)	Inserir na vida da infância experiências com a arte é investir na arte como dimensão integradora do viver, como exposto por Richter (2008), afirmando seu sentido de interatividade com o mundo presença. (113) (p.115).
		As palavras de Almeida (2008) expressam bem o nosso posicionamento diante da presença da arte no contexto escolar. Defende a autora que “o motivo mais importante para incluirmos as artes no currículo da educação básica é que elas são parte do patrimônio cultural da humanidade, e uma das principais funções da escola é preservar esse patrimônio e dá-lo a conhecer. As artes são produções culturais que precisam ser conhecidas e compreendidas pelos alunos, já que é nas culturas que nos constituímos como sujeitos humanos”. (ALMEIDA, 2008, p. 15). (p.43).

educativo	MORENO (2016)	Conceber a arte na escola implica reconhecer a necessidade de sistematização e trabalho intencional, oferecendo aos alunos oportunidades efetivas de se relacionarem com esse campo do saber, já que “as oportunidades educativas interferem sobremaneira na aquisição de saberes sobre arte” (IAVELBERG, 2003, p. 75). (p.43).
		Atualmente, a redação do §2º do art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) - dada pela Lei nº 12.287, de 2010 - define que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2010). (p.47).

CATEGORIA A: ARTE (Dissertações - continuação)

CONCEPÇÃO	AUTORIA	UNIDADE DE REGISTRO
(A2) Arte como conhecimento	PIRES (2006)	“No Brasil, a arte na escola tem um nome representativo, de reconhecimento internacional, que é a professora Ana Mae Barbosa. Desde a década de 1970 realizou estudos aqui e nos Estados Unidos, trouxe as grandes novidades relativas ao trabalho com arte nas escolas, afirmando que arte é conhecimento. Trouxe também uma postura metodológica que ficou conhecida como triangular: fazer, conhecer e contextualizar. Foi uma revolução voltada para a área das artes plásticas que atingiu também algumas outras, depois de algum tempo”. (03) (p.10).
		“A professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa, em seus inúmeros estudos a respeito da arte na escola, realizados dentro e fora do Brasil, apresentou para a educação brasileira o conceito de arte como conhecimento em cada uma das linguagens”. (10,11) (p.17, 18).
		“No final dos anos 1980, por ocasião do encerramento do Congresso Internacional de Arte-Educação, na USP, no qual foram discutidas idéias e propostas para o ensino de arte no Brasil, essa área passou a ser tratada como mais uma forma de conhecimento e não apenas como diversão para as horas vagas”. (14) (p.21).
	MELO (2005)	“As Artes Visuais como área de conhecimento, na educação infantil, se fortaleceram com as mudanças ocorridas após a nova LDB nº 9.394/96, que também reconheceu os aspectos cognitivos da educação infantil”. (p.16).
		“A partir de então, as Artes Visuais integram-se às demais temáticas no âmbito de Conhecimento de Mundo, como um dos seis eixos de trabalho, os quais são: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, e Matemática (cf. RCNEI, v. 1, p. 46)11”. (p.16, 17).
		“O RCNEI apresenta inovações ao contemplar as diversas linguagens artísticas: Música, Movimento (incluindo a Dança) e Artes Visuais, apresentando-as em separado através de “[...] eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento [...]”. (RCNEI, vols. 1, 2, 3, p. 8). Desse modo, o RCNEI refere-se às linguagens das Artes Visuais como áreas de conhecimento, acessíveis às crianças de zero a seis anos”. (p.65).
		“É importante que os fundamentos e as metodologias dessa área do conhecimento estejam inseridos nos componentes curriculares dos cursos de formação de professores, de forma mais consistente, resultando numa preparação adequada das futuras profissionais (JAPIASSU, 2004). Observamos que o domínio desses conhecimentos é fundamental para a realização de práticas docentes que contemplem, conseqüentemente, as produções em Arte e os conteúdos das diversas linguagens artísticas79”. (p.124).

(A2) Arte como conhecimento	SCHNEIDER (2007)	<p>Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (1997, p.20 -21): “O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo no qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que nossas experiências geram um movimento de transformação permanente, que é preciso reordenar referências a todo momento, ser flexível. Isso significa que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é a condição fundamental para aprender”. (p.16, 17).</p>
		<p>A primeira, intitulada Conhecer arte: os fundamentos para a construção de poéticas visuais com crianças, está voltada para a arte-conhecimento como área de saber, em que foram vividos e revividos os conhecimentos específicos das artes visuais para o desvelar da construção do conhecimento, tendo em vista o despertar da poíesis enquanto meio expressivo laboral particular de compreensão plástica do mundo na plenitude do processo criador. (p.17).</p>
		<p>O processo criativo e a aprendizagem em arte, assim como as poéticas em construção das crianças, requerem e necessitam de alguns conhecimentos específicos em arte. Como área de conhecimento, legitimando seu papel, a arte tem um sentido, um conhecimento específico, uma linguagem própria e uma contextualização histórica que lhe é inerente. (p.19).</p>
		<p>Oportunizar o conhecimento da história da arte para a criança também é interessante desde que alcancemos significações para ela. Num contexto facilitador, oportunizar a criança pensar a arte em sua dimensão sócio –histórico-cultural é fazer com que a arte se torne tocante à sensibilidade e à atuação criadora. Neste sentido, uma conversação que incita dar um tratamento de narratividade e amostragem a arte como acontecimento histórico e experiência estética de um determinado tempo sócio histórico, não pode ser concebida como um mero resgate de fatos passados. Este resgate da história da arte se caracteriza por um processo contínuo, vivo, orgânico e dialético, que focaliza em dado momento histórico o registro do sentimento estético e da visão do artista diante dos acontecimentos que o envolvem ou o envolveram. De acordo com Barbosa (1991, p.37), “nenhuma forma de arte existe no vácuo: parte do significado de qualquer obra depende do entendimento do seu contexto”. (p.32).</p>
		<p>A arte não se restringe ao desenvolvimento do potencial criador e nem o tem com exclusividade, pois hoje transita pelo enfoque da construção do conhecimento da arte-cognição (caminho para a aprendizagem estética e artística, rumo à educação da sensibilidade). (p.44).</p>
		<p>Diante disso, Ana Mae (2002, p.21) denuncia que: “(...) aqueles que defendem a Arte na escola meramente para liberar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre essas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas. Na educação, o subjetivo interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a Arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um ‘grito da alma’, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. Por ambas a escola deve se responsabilizar”. (p.56).</p>
	FERRONATO (2014)	<p>Destarte, apesar de haver todas as constatações na história da humanidade que pudessem levar ao fim da arte e de sua influência, isto não só não aconteceu, como, pelo contrário, perseguiu constantemente a humanidade desde a Pré-história até tempos hodiernos, justamente por ser intrínseca ao ser humano. (p.45).</p>
		<p>Segundo Barbosa (2007), não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento representacional que caracterizam a arte. (p.45).</p>

(A2) Arte como conhecimento	FERRONATO (2014)	Aprendizagem em arte significa aprender conhecimentos relativos à área, conteúdo da arte, história da arte, assim como as maneiras de pensar que são artísticas, ou que são vivenciadas mais ativamente nas atividades envolvendo arte. E que, porém, são utilizadas e necessárias em todos os âmbitos da vida. Assim como a matemática, que desenvolve habilidades e aptidões necessárias para a vida em geral, e não estritamente para a prática da profissão de matemático, a arte desenvolve capacidades que não são necessárias somente para o artista em si, mas em qualquer situação que seja necessário ser criativo, imaginativo, ter o tal “jogo de cintura” (o “jeitinho” brasileiro...). O desenho ou a representação gráfica é uma das técnicas do conteúdo de Artes Visuais e um instrumento importante para o desenvolvimento de conhecimentos. (p.47).
	CARVALHO (2010)	Arnheim (1989), entre outros autores, sustenta essa mesma idéia, considerando a arte no processo de produção do conhecimento. Sua concepção baseia-se na equivalência entre percepção e cognição. Sabe-se que o processo de trabalho com a arte promove uma autorrealização que nem sempre pode ser detectada no produto final, e o fruto desse trabalho pode não render nada específico para ser mostrado nas exposições de arte (tal como é vista a produção de arte no mundo adulto que a entende como mercadoria). Portanto, o processo de criação infantil deveria incluir o ato de compartilhar significados e é, para a criança, um recurso de socialização (de forma diferente da arte do adulto que pode fazer sua produção vinculada a outros objetivos tais como o eminentemente artístico, o entretenimento ou os fins comerciais) mas, tal como em qualquer linguagem poética, os significados mesmo que compartilhados nem sempre serão observáveis e, no entanto, farão parte da cultura tecida pelo grupo de convívio.(18) (p.28).
		Breton é citado na afirmação de que a obra de arte só tem valor na medida em que aponta para reflexos futuros, ao provocar mudanças sociais, modificando os modos de acolhida para adaptação da própria percepção às novas formas de arte. Pode- se entender que o autor sustenta, com suas afirmações, a arte como produtora de conhecimento. (20) (p.30).
		Ainda tendo como foco a visão do professor sobre a arte, Campanhole (2006), numa abordagem semiótica da percepção na linguagem visual, procura questionar a idéia de dom como algo inato e busca mostrar como o fazer constrói o conhecimento em arte e transforma o produto construído em informação. (34) (p.44).
		Assim sendo, ao considerar-se a arte como área específica de conhecimento, um fator importante é não só a seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos, mas a forma como tais conteúdos são veiculados na prática, residindo aí a relação estabelecida com a cultura. (41) (p.51).
	LIMA (2009)	O estudo da Educação Física e da Arte como área conhecimento, com conteúdos, objetivos e metodologia própria, só teve início no NEI a partir da Reestruturação da proposta Curricular ⁷ da escola, da definição da metodologia do tema de pesquisa e dos estudos realizados através do curso de aperfeiçoamento intitulado “Fundamentos do Ensino de Arte na Educação Infantil” (ROCHA, 2000). (p. 15).
		Compreende-se que sendo a dança um conteúdo e um conhecimento da área de Arte e Educação Física, presente no RCNEI e no currículo de muitas escolas de Educação Infantil, como é o caso do NEI, é imprescindível que os professores estejam sintonizados com as produções teóricas e propostas metodológicas contemporâneas em torno da dança. (p. 21).
Como já mencionado anteriormente nesse texto, tem sido evidente, no Brasil, a preocupação dos educadores em inserir a dança nos programas curriculares nacionais como um conhecimento/conteúdo, a exemplo dos PCNs de Arte e Educação Física e do RCNEI. (p. 52).		

(A2) Arte como conhecimento	LIMA (2009)	<p>De acordo com Pontes (2001, p. 75), o estudo da arte como área de conhecimento, com objetivos, conteúdos e metodologia próprios, iniciou-se no NEI após a (re)orientação curricular da proposta pedagógica da escola (1987 a 1991). Com estudos em grupo - para aperfeiçoamento docente sobre os ‘Fundamentos do Ensino da Arte na Educação Infantil’ - as professoras já vivenciaram oficinas de desenho e pintura centradas no uso de técnicas e materiais artísticos, concebendo a arte nesse momento como desenvolvimento da criatividade. A dança como conteúdo da arte, e como linguagem, até esse momento não aparece nessa proposta (PONTES, 2001). (p. 54).</p>
		<p>De forma explícita e implícita, percebe-se nos discursos das professoras que a formação do professor, a qualificação permanente, ou seja, a construção de saberes sobre arte e dança, são fundamentais para um trabalho competente com esse conhecimento na Educação Infantil. (p. 54).</p>
		<p>Essa perspectiva contemporânea de trabalhar a arte como conteúdo e, portanto, como conhecimento, veio ampliar as concepções de arte como técnica ou como expressão (BARBOSA, 2005), pois de acordo com Osinski (2001), até a primeira metade do século XX, o ensino de Arte se organizava em termos de livre expressão ou de uma abordagem tradicional denominada de tecnicismo. (p. 54).</p>
		<p>Dentro dessa tendência está a ‘proposta triangular’ apresentada por Ana Mae que, sem dúvida, trouxe ao Brasil avanços importantes para pensar a arte como conhecimento (MARQUES, 2005). Já os Parâmetros Curriculares Nacionais, especificamente o documento de Arte, são referências contemporâneas em relação aos avanços nas questões do ensino (NÓBREGA e VIANA, 2005). (p. 55).</p>
		<p>O estudo e o aprendizado da dança incluem, assim, o conhecimento dos elementos da arte, a apreciação e a crítica (seus contextos), os repertórios dançados (improvisação), a composição coreográfica, o repertório das danças existentes (texto) e as estruturas do movimento (subtexto). Esses três aspectos - “contexto, texto e subtexto” - trabalhados juntos contribuem para o conhecimento da dança (MARQUES, 2005, p. 31). (p. 55).</p>
		<p>Estando a dança inserida em Arte ou em Educação Física - e isso quem tem que definir é a equipe pedagógica da escola - é necessário de qualquer maneira compreendê-la como conhecimento, como uma das formas de linguagem e, portanto, de comunicação e expressão da cultura, a qual tem o movimento e a expressividade como seu principal conteúdo. (p. 57).</p>
		<p>A arte como conhecimento construído só aparece nas décadas de 1980 e 1990, a partir do Movimento de Arte-Educação no Brasil, o qual contou com o envolvimento dos educadores da arte na reflexão e discussão a respeito de suas concepções, objetivos, metodologias e formação profissional. Nas últimas décadas, a Arte passou a ser compreendida como conhecimento e, enquanto disciplina, associa o fazer artístico aos conhecimentos históricos, culturais, estéticos e técnicos (BARBOSA, 2005). O ensino desse conhecimento deve estabelecer um equilíbrio entre técnica e expressão e, sendo a dança um dos conteúdos dessa área, deve ser concebida como conhecimento histórico, cultural, artístico, expressivo e comunicativo de múltiplos sentidos (MARQUES, 1999). (p. 78).</p>
		<p>Dependendo da concepção que se tenha de educação, aprendizagem, cultura, corpo e arte, é possível que a dança na escola venha a ser aprendida como conhecimento, prática cultural da humanidade. (p. 80).</p> <p>Ressalta-se que a ‘abordagem triangular’, difundida e orientada no Brasil por Barbosa (2005), é uma das possibilidades para o trabalho com a arte/dança no ensino infantil, tendo sido demonstrada pela experiência realizada no NEI. Essa abordagem contempla três aspectos importantes para o estudo da dança como conhecimento artístico: a história da arte (contextualização), o apreciar (crítica, estética) e o fazer artístico (criação e produção). (p. 85).</p>

(A2) Arte como conhecimento	LOUREIRO (2009)	Nas leis posteriores (n.ºs. 4.024/61 e 5.692/71), não houve uma atenção especial para entender a música como realmente ela precisava ser compreendida, pensando na sua importância como área do conhecimento e principalmente para o desenvolvimento da criança, como também havia pouca ou até nenhuma preparação adequada do professor em relação às artes em geral para trabalhar com a educação infantil. (03) (p.14).
		Assim sendo, a arte deveria ser reconhecida como as demais áreas do currículo, as quais possuem linguagem e saberes próprios. Consoante esta ideia, Fonterrada (2005, p. 213) ressalta: “É talvez, um dos mais importantes ganhos decorrentes da promulgação da nova lei, o fato de a arte ter passado a ser oficialmente considerada campo de conhecimento”. (16) (p.27).
		Segundo o RCNEI, em relação à construção do conhecimento musical que acontece ancorado na produção, organização e reflexão, é fundamental, de acordo com o documento, interagir a música com as demais linguagens expressivas (movimento e artes visuais, entre outras). (19) (p.30).
	CANTERAS (2009)	Eisner disserta também sobre outra concepção, a essencialista. Arte como conhecimento. (p.35).
		Quanto a área de conhecimento Artes, a expectativa de aprendizagem elaborada é o conhecimento de alguns conceitos como: cores primárias e secundárias, ponto, a reta. Outra expectativa é a apreciação de obras de Artes, o conhecimento sobre a vida dos artistas, o contexto em que a obra foi criada, a percepção de existir diferentes formas para representação de algo, seja objeto, pensamento ou sentimento de cada artista. (p.68).
		Para não dizer que não comentamos como seria o ensino de Arte na educação infantil, esclarecemos como pedagogos formados de coração e cognição que o ensino de Arte precisa, tanto como nas demais áreas do saber, diagnosticar o conhecimento prévio do aluno, trabalhar em sua zona de desenvolvimento proximal para facilitar a construção de conhecimentos importantes para seu aprendizado nesta área. (p. 71, 72).
	SANTOS (2015)	Nesse debate, há que se destacar que a arte deve ser compreendida como uma possibilidade de construção do conhecimento, dentro de uma perspectiva crítica, criativa e inventiva de si mesmo e do mundo. Uma forma de conhecimento, expressão e linguagem capaz de trazer sentidos e significados para o conhecimento produzido pelas crianças. (15) (p.16).
		Crendo nessa perspectiva de que a arte é possibilidade de conhecimento, a docente entrevistada credita à instituição o papel de propiciar condições favoráveis às crianças, de usufruírem dos bens culturais existentes e oportunizá-las a ter contato com a diversidade cultural: [...]. (33) (p.34).
		Soares (2006) cita Vásquez (1978) para reafirmar a aproximação da arte à realidade: “[...] pode nos revelar um pedaço do real, não em sua essência objetiva, tarefa específica da ciência, mas em sua relação com a essência humana” e da arte como conhecimento: “[...] o artista aproxima-se dela (realidade) a fim de captar suas características essenciais, a fim de refleti-la, mas sem dissociar o reflexo artístico de sua posição diante do real, isto é, do seu conhecimento ideológico. Neste sentido, a arte é um conhecimento” (VÁSQUEZ, 1978 apud SOARES, 2006, p.32-33). (54) (p.55).
		Oliveira (2008) considera o campo da arte como forma singular de conhecimento, onde os sujeitos, particularmente as crianças, constroem seu conhecimento sobre o mundo, criam novas formas de compreensão e significação. (61) (p. 62).
Compreendida como uma possibilidade de construção do conhecimento dentro de uma perspectiva crítica, criativa e inventiva de si mesma e do mundo, a arte é uma forma de conhecimento, expressão e linguagem capaz de trazer sentidos e significados para o conhecimento produzido pelas crianças. (61) (p. 62).		
Defende-se nesta pesquisa a ideia de que a arte é um conceito em permanente construção, concebida como um conhecimento produzido pelo homem, bem como uma atividade social que caracteriza o modo de praticar a cultura (CANCLINI, 1984 apud MARTINS, 2009). (64) (p. 65).		

(A2) Arte como conhecimento	SANTOS (2015)	Por outro lado, as professoras referem-se à arte como instrumento de proporcionar o conhecimento às crianças: “[...] pela arte a criança pode aprender muito e crescer uma pessoa mais estética” (Entrevista da P1, Anexo D). (99) (p.100).
		Segundo Pontes (2009), apreende-se a arte na Educação Infantil “[...] enquanto um campo de conhecimento composto por linguagens que são significadas pelas crianças em situações de leituras das representações artísticas”, onde “a intencionalidade do ‘olhar’ envolve a construção de saberes e ampliação do repertório estético das crianças e dos adultos – mediadores na aproximação das crianças aos objetos culturais” (PONTES, 2009, p. 3.314). (141) (p.142).
		Para Marques e Brazil (2014), arte “[...] é conhecimento, cujo direito é universal”; arte é um conjunto de saberes imprescindíveis para que o sujeito possa “inteligir, experienciar e atuar no mundo” (p. 29). (162) (p.163).
		Ou seja, acredita-se que o professor disposto a construir conhecimento em arte é aquele que atua como articulador de transformações, tanto suas, das crianças e da sociedade, como um todo. (163) (p.164).
		Para tentar demonstrar a força da arte presente nesta condição de controle ideológico, Adorno primeiramente, relaciona a arte com o mundo.” [...] nada há na arte, mesmo na mais sublime que não provenha do mundo; nada que permaneça intacto. As categorias estéticas devem definir-se tanto pela sua relação ao mundo como pela renúncia a este. A arte é conhecimento em ambos os casos; não apenas pelo retorno do mundano e das suas categorias, pelo vínculo com o que, ademais, se chama o objeto do conhecimento, mas talvez ainda mais pela crítica tendencial da ratio dominadora da natureza cujas determinações fixas ela abala da modificação”. (ADORNO, 1992, p. 256). (168) (p.169).
	MORENO (2016)	Ressaltar a importância da presença da arte na escola, contudo, requer que sejam compreendidas as suas particularidades enquanto um campo do saber com suas próprias especificidades e mecanismos. (p.43).
		Nesse sentido, cumpre reiterar o caráter de “disciplina” que a arte assume no contexto curricular escolar em meio a outras disciplinas, como um campo do saber específico, e não apenas uma atividade integradora ou ilustrativa, subordinada às demais disciplinas e conhecimentos. (p.43).
		De acordo com Pontes (2013, p. 169) “a visão contemporânea de arte/educação tem colocado a necessidade de resgatar o valor da arte nas escolas como um saber e um fazer possíveis de reflexão e de construção cognitivas; um conhecimento que pode ser aprendido e ensinado também na escola”. (p.43, 44).
		Tal proposta, em suma, propõe que o ensino de arte seja organizado a partir da tríade: contextualização histórica, fazer artístico e apreciação artística. Nas palavras da autora, “quando falo de conhecer arte, falo de um conhecimento que nas artes visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte. Nenhuma das três áreas sozinha corresponde à epistemologia da arte” (BARBOSA, 1994, p. 32). Nesse sentido, a abordagem triangular trouxe grandes contribuições para o campo do ensino da arte, uma vez que, a partir da articulação de diferentes formas de pensar sobre a arte, promoveu uma nova forma de unificá-las num mesmo ato de conhecimento, mais abrangente e completo. (p.46, 47).
		Retomando a reflexão a respeito do campo da arte enquanto uma área de conhecimento, reiteramos o papel fundamental que ela possui na educação, para além da ilustração, para além da recreação ou do “descanso” entre os conteúdos “importantes”. (p.54).

CATEGORIA A: ARTE (Dissertações – Continuação)

CONCEPÇÃO	AUTORIA	UNIDADE DE REGISTRO
(A3) Arte linguagem, expressão e comunicação	PIRES (2006)	“A experiência italiana veio de encontro às minhas expectativas de pesquisadora, na medida em que enfatiza a importância da arte em todas as suas linguagens, integradas entre si: a arte como linguagem, jogo e brincadeira. A arte que impulsiona as relações das crianças entre elas e com os adultos. Uma arte não fechada em si mesma, não fragmentada em diferentes linguagens que não se comunicam entre si, mas arte como transbordamento do ser. Como dizia Malaguzzi, a arte que derrama, que se espalha pela creche”. (06,07) (p.13, 14).
		“Kandinsky (1990) sugere pensar a arte não apenas por um dos sentidos, mas por todos. Mesmo sendo visual, plástica, ela nos penetra, segundo o artista, também pelos ouvidos. Para ele (p.228), a arte é plena e cada uma das linguagens se organiza por um viés; a música pelos sons, a pintura pelas cores e formas. No entanto, para compreendê-las, senti-las, precisamos de todos os sentidos”. (69) (p.76).
		“Sedioli (2003, p.19) cita Stefani, que em seu texto Che cos’è la música? (O que é a música?), diz: “Para os antigos, a música era a ordem e a harmonia universal encarnada nas relações matemáticas entre os sons. Pela estética moderna do barroco (...), é a linguagem ou a arte dos sons (...). Muitas civilizações consideradas primitivas não têm um conceito único de música, ou seja, uma idéia comum a tantas práticas diferentes como tocar, cantar, imitar e representar imagens e histórias (...). Sob qual ponto de vista sons são mais produtivos para um projeto pedagógico? (...) Uma idéia de música que compreenda “qualquer tipo de atividade com qualquer tipo de som””. (72) (p.79).
	MELO (2005)	“Sendo assim, apesar dos novos direcionamentos, nem sempre as práticas em Artes nos espaços de educação contemplam as próprias linguagens artísticas ou estão presentes”. (p.13).
		“Nessas instituições, além das brincadeiras, as crianças têm momentos de atividades de expressões próprias das várias linguagens artísticas, com ênfase nas Artes Visuais. No entanto, essas atividades são também consideradas como um brincar da criança”. (p.62).
		“Com efeito, a Arte não pode mais ser considerada como mera brincadeira, embora a criança possa brincar com as suas expressões artísticas”. (p.63).
		“O Referencial apresenta, logo no trecho inicial da sua Introdução, uma concepção de Artes Visuais como atividades que “[...] expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade [...]”. (RCNEI, vol. 3, p. 85). Nesse sentido, e pela primeira vez, a educação infantil conhece uma proposta curricular oficial, na qual as Artes Visuais são definidas como linguagens que têm aspectos variados, integrados e fundamentais para a educação em Arte das crianças pequenas: “A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às Artes Visuais.” (RCNEI, vol. 3, p. 85)”. (p.65).
SCHNEIDER (2007)	Assim, a idéia das Artes Visuais como linguagens artísticas permeia os pressupostos teóricos/metodológicos da proposta, que também valoriza a sua presença na educação: “Tal como a música, as Artes Visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente”. (RCNEI, p. 85) (p.66).	
Nesta perspectiva, Martins (et al.,1998, p.8) enfatiza que quanto mais o aprendiz tiver oportunidade de re-significar o mundo por meio da especificidade da linguagem da arte, mais poder de percepção sensível, memória significativa e imaginação criadora terá para formar consciência de si mesmo e do mundo. (p.49).		

(A3) Arte como linguagem, e expressão comunicação	CARVALHO (2010)	<p>Ao definir que a arte serve para construir instrumentos de comunicação, pressuposto amplamente discutido desde que disposto nos PCNs, tornou-se secundária a discussão sobre a fruição necessária à produção e recepção da arte, bem como o teor dos conteúdos que ela pode veicular. (17) (p.27).</p> <p>Como consta nos princípios para a educação infantil, RCNEI (1998) a música, as artes visuais, o movimento e o brincar são elementos que integram arte, imaginação e fantasia e juntos formariam a estrutura curricular para a educação estética. São linguagens de expressão poética que se materializam por meio da construção de uma narrativa. (27) (p.37).</p>
	LIMA (2009)	<p>Assim, a dança passa a ser tratada como conteúdo das áreas de Educação Física e de Arte, sem dicotomia, pois percebe-se que embora haja especificidades, em ambas a dança é uma linguagem corporal, cultural humana, produzida por um corpo que não é só físico, mas um corpo biocultural, capaz de perceber e transformar as coisas do mundo - lugar onde são vividas múltiplas experiências. (23) (p.24).</p> <p>A expressão é a motivação mais significativa da dança, ela é o sentido e a função principal dessa linguagem. Uns se manifestam pela música, pelo teatro, pela poesia, pelas artes plásticas e outros se expressam pela dança. Na atualidade, há diferentes aplicações da dança no mundo. Desde sua apreensão como magia, rito, cerimônia, celebração popular ou como diversão, a dança foi passando por transformações - tanto na forma como nos sentidos -, chegando hoje a ser entendida também como arte, linguagem, cultura, sendo praticada em diferentes espaços, como rua, academia, TV, show, cinema, teatro, igreja e escola e vivenciada com diferentes funções, tais como lazer, terapia, espetáculo e educação (STRAZZACAPPA, 2001). (37) (p.38).</p> <p>Sendo uma das manifestações expressivas criada continuamente pela humanidade, seus sentidos e significados se atualizam em cada contexto histórico e social, traduzindo a cultura do povo que a criou. Assim, em ambas as áreas a dança não deva ser vivenciada separadamente da arte de criar, mas permanecer em harmonia, combinando corpo, movimento, criação e expressão. (57) (p.58).</p> <p>No trabalho com dança na Educação Infantil, tomam-se como princípios o corpo, a criação e a linguagem. Assim, tudo o que existe e é produzido pelo homem nesse mundo - ciência, arte, cultura, emoção, razão e morte - não ocorre fora do corpo, sem o corpo e sem a linguagem nas suas diferentes e singulares formas de expressão. (133) (p.134).</p> <p>Em tom de despedida, ratifica-se a crença na capacidade criadora e transformadora do ser humano, que busca viver, experimentar, se expressar e se comunicar com o mundo através de idéias e emoções, da arte e da linguagem do corpo e suas diferentes formas de expressão, sendo a dança uma delas. (135) (p.136).</p>
	LOUREIRO (2009)	Sempre foi mencionado pela professora que o foco central da educação musical era fazer e compreender música em seus materiais sonoros, valorização do caráter expressivo, importância do silêncio e o significado da música como arte. (121) (p.132).
	CANTERAS (2009)	<p>Seriam dois extremos? Será que não poderíamos pensar em um, como diremos, meio termo? Afinal, como entendíamos o ensino de Arte? Não sabemos explicar ao certo. Compreendíamos o desenho, a dança, a música, a pintura como uma forma de expressão diferente da escrita e da oral, tanto é que quando escrevemos sobre isto nos referimos a cada uma delas como sendo linguagens diferentes. Será então Arte linguagem? (p.35, 36).</p> <p>Assim, explicou- nos o motivo pelo qual entende Arte como linguagem, concordando com o RCNEI. Não conhece várias teorias sobre aprendizagem em Artes, apenas o que diz o RCNEI e um livro de Mirian Celeste Martins, Gisa Picosque e M. Terezinha Guerra: Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fluir e conhecer arte. Diz que não consegue distanciar seu planejamento ou sua ação do que conhece em teoria, pois quando aprende algo este faz parte de seu pensamento e conseqüente ação. (p.68).</p>

<p>(A3) Arte como linguagem, expressão e comunicação</p>	<p>SANTOS (2015)</p>	<p>Sendo assim, a arte como modo de expressão reflete “[...] a exteriorização dos sentimentos, intencionalidades e emoções, dos significados e vivências, da espiritualidade e personalidade humana” (SOARES, 2006, p. 76), numa dialética entre forças e formas presentes na obra de arte. Ela perpassa o mundo, as relações sociais e o indivíduo, em particular a criança, que dela se apropria e reafirma suas particularidades estéticas, operando uma transformação simbólica no mundo. (55) (p.56).</p>
		<p>As linguagens artísticas se tornam mais significativas, sendo que, pelo contato com a arte as crianças desenvolvem habilidades imprescindíveis que contribuem para a construção do pensamento, da imaginação, da sensibilidade, da intuição e da percepção. (61) (p. 62).</p>
		<p>A arte é a linguagem natural da humanidade e seu enfoque está na representação da realidade humana, assim defende Ostrower (1987). Entretanto, cabe retomar aqui aquilo que se compreende por arte e, por conseguinte, definir o que se entende por linguagens artísticas, haja vista que elas são intrínsecas e se complementam. (64) (p. 65).</p>
		<p>Já as linguagens artísticas são meio de expressão e comunicação com características singulares. A partir de uma gama de produtos e fazeres socialmente construídos, as linguagens possibilitam a construção da identidade cultural dos sujeitos quando as utilizam para compreender e representar, tanto os repertórios específicos da arte como outros sistemas simbólicos. (64) (p. 65).</p>
		<p>Nesse sentido, as linguagens artísticas compõem um dos principais modos criados pelo ser humano de significação do mundo e de si mesmo e, tanto pelo contato com produções artísticas próprias da cultura ou de outras culturas, quanto pela prática em arte, estes podem ser elementos imprescindíveis de desenvolvimento e educação (SCHROEDER, 2012) (65) (p. 66)</p>
		<p>Um olhar na história humana permite compreender as funções da arte como expressão humana, predecessora na busca do homem por proteção, sobrevivência, autoconhecimento e conhecimento do mundo (FURTADO, 2013). Fischer (1983) apresenta a arte como possuidora de um caráter mágico, auxiliando o homem na luta contra a força da natureza. A postura mítica da arte primitiva reside na impressão das marcas deixadas pelos homens nas paredes das cavernas, representando as atividades humanas e rituais efetuados, constituindo assim, formas de registros de sua história, sua passagem pelo mundo, os sentidos da própria experiência vivida. (65) (p. 66).</p>
		<p>Martins, Picosque e Guerra (1988) defendem que a arte é uma forma de criação de linguagens: visual, musical, cênica, cinematográfica, dentre outras. A construção desses sistemas signícos mobiliza o fazer e a leitura com finalidades artísticas e estéticas. (68) (p.69).</p>
		<p>Em relação às concepções e saberes a despeito da arte e seus desdobramentos, as professoras entrevistadas partem da ideia da arte como expressão, uma possibilidade de deslocamento do sujeito da realidade para o lugar do sensível, no sentido de sensação, de canal para a expressividade. Portanto, a arte é tratada como: “[...] uma forma de sentir, de expressar, [...] provocar um sentimento” (Entrevista da P1); “[...] um olhar sensível” (Entrevista da P2, Anexo D); “[...] expressão da pessoa através de várias linguagens” (Entrevista da P4, Anexo D). (94) (p.95).</p>
		<p>Contudo, é preciso discutir a arte como possibilidade de reflexão infinita e forma de expressão e criação no bojo da cultura. A arte não está limitada ao âmbito filosófico, haja vista que a atividade artística consolida o pensamento e a ação humana materializados nas ações e linguagens artísticas produzidas. (94) (p.95).</p>
<p>Barbosa (2008) declara que a arte é como “[...] linguagem aguçadora dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos por intermédio de nenhum outro tipo de linguagem” (p. 17). Segundo a autora, a presença da arte na educação como expressão pessoal e como cultura é “um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento</p>		

(A3) Arte como linguagem, expressão e comunicação	SANTOS (2015)	individual. Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica [...]” (BARBOSA, 2008, p. 18). (162) (p.163).
		A arte e as linguagens artísticas possibilitam o encontro com novas formas de olhar e vivenciar o mundo. Uma vez articuladas, as linguagens artísticas possibilitam às crianças diversas leituras de mundo imbricadas entre si e em movimentos dialógicos entre sujeitos, tempos e espaços. (163) (p.164).
		Conforme Moura (2006, p. 64), as crianças não separam arte e vida, portanto a arte e suas linguagens “são expressão de conhecimentos sociais e culturais que possibilitam às crianças exercer seu potencial imaginativo e criativo”. (163) (p.164).
	MORENO (2016)	Nesse sentido, concordamos com Ferreira (2015, p. 264), ao declarar que “pensar na arte como discurso é inscrevê-la no lugar da incompletude, da opacidade e da resistência”. Dessa forma, fazemos nossa opção pela fundamentação teórico-metodológica da Análise de Discurso de matriz francesa (pecheuxiana), doravante AD, sobretudo com as contribuições das noções de sujeito, sentido, discurso, formação discursiva, formação ideológica, interpretação e leitura. (p.16).
		Por se configurar como uma disciplina da interpretação (PÊCHEUX, 2012), a AD possui caráter aberto e heterogêneo, o que pode possibilitar ricos diálogos com o campo da arte, também essencialmente constituído pela heterogeneidade e pela deriva de sentidos. (p.16).
		Ou, ao menos, que, assim como no olhar registrado n’O espelho falso de Magritte, que contém em si o infinito do firmamento, possamos reconhecer a possibilidade de alargamento do nosso olhar no empreendimento de nossas leituras, posto que compreendemos que a nossa relação com a arte – polissêmica por natureza – implica a admissão de um princípio fundador da AD: o de que o sentido sempre pode vir a ser outro. (p.17).
		Recorremos ainda a Coli (1988), ao identificar que é preciso não perder de vista que a ideia de arte não é própria a todas as culturas e que as diferentes culturas possuem meios particulares de concebê-la. No que respeita a nossa cultura, particularmente, os meios específicos para tal fim baseiam-se, essencialmente, num discurso sobre o objeto artístico que, por sua vez, legitima-se através da figura do crítico, do conservador de museu, do historiador de arte, aos quais conferimos competência e autoridade no julgamento do estatuto de arte aos objetos. Cumpre salientar, contudo, que os diferentes modos “autorizados” do discurso sobre a arte não devem ser tomados como unânimes nem constantes, uma vez que os critérios de julgamento sobre os quais se baseiam são sempre arbitrários. (p.41).
		Ao falarmos a partir da perspectiva discursiva de linguagem, que tem como base os pressupostos da AD francesa, assumimos, no trato com a linguagem, seja ela verbal ou não verbal, a sua constituição enquanto produto social, atravessado pela história e pela ideologia. A concepção de arte, portanto, sob esse aspecto, deve ser apreendida sob sua historicidade. Assim, nos afastamos da noção de arte que transcende a existência, e nos aproximamos de uma noção que admite a arte como construção, resultante de fatores sociais, históricos e ideológicos. Falar em prática artística, dessarte, é falar em prática situada. (p.42).
		Por configurar uma importante forma de linguagem, por meio da qual o sujeito é capaz de ser e estar no mundo, podemos dizer que o campo da arte comporta um conteúdo de extrema importância a ser tratado na escola. (p.43).
		De acordo com esse documento, as artes visuais são “uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na Educação Infantil, particularmente” (BRASIL, 1998a, p. 85). (p.48, 49).
A menção à arte (associada ao brincar) aparece em outro momento como uma forma fundamental de interação humana, de aprendizagem, de envolvimento afetivo e de desenvolvimento da inteligência e da personalidade. (p.49).		

(A3) Arte como linguagem, expressão e comunicação	MORENO (2016)	Uma vez constituída pela incompletude, a linguagem e, em nosso caso particular, a imagem, carrega o gérmen da multiplicidade de sentidos. Essa multiplicidade de sentidos possíveis ganha proporções ainda maiores se considerada a natureza do campo da arte que, de acordo com Neckel (2005) e a sua tentativa de sistematização de características que configuram o discurso artístico (DA), possui natureza polissêmica, por sua predominância de características inerentes à ludicidade. (p.60).
		Dessa forma, ao afirmar que a releitura “é uma interpretação, cada um vai interpretar de uma forma”, o sujeito-professor L. inscreve suas práticas com as linguagens artísticas em formações discursivas que admitem a heterogeneidade constitutiva da linguagem de forma geral, e do campo da arte especificamente. Recorremos uma vez mais a Neckel (2015a, p. 276) ao reiterar que “é impossível a fixidez de um sentido para a produção artística. Ela, a produção, sempre se abre a sentidos possíveis, sentidos à deriva. É nessa relação sujeito-arte que compreendemos, no sentido forte, o quanto somos sujeitos de linguagem e sujeitos à linguagem”. (p.95).

CATEGORIA A: ARTE (Dissertações – Continuação)

CONCEPÇÃO	AUTORIA	UNIDADE DE REGISTRO
(A4) Arte como experiência estética, estésica e sensível	SCHNEIDER (2007)	“Destaca-se a inserção do trabalho com a estética do cotidiano no ensino das artes visuais, proposta por Ivone Mendes Richter (2003), supondo ampliar o conceito de arte para a amplitude da experiência estética ao trazer a educação multicultural para o contexto escolar, assim como o alerta de Francisco Duarte Jr.(2001), quando chama a atenção e convida os educadores para uma educação da sensibilidade como forma de romper/estancar a crise da modernidade, crise dos sentidos pela qual passa o mundo contemporâneo, propondo transformar essas anestésias em estésias, em saber sensível com sabores mais apurados”. (p.43).
		“Nessa óptica, Buoro (2002, p. 41), entende que: “Se a arte é produção sensível, se é relação de sensibilidade com a existência e com experiências humanas capaz de gerar um conhecimento de natureza diverso daquele que a ciência propõe, é na valorização dessa sensibilidade, na tentativa de desenvolvê-la no mundo e para o mundo desenvolvê-la, que poderemos contribuir de forma inegável com um projeto educacional no qual o ensino de arte desempenhe um papel preponderante e não apenas participe como coadjuvante””. (p.44).
		“A função da arte na escola deve situar-se no tempo/espaço da imaginação e da criação, numa expressão/explosão metamorfoseante de idéias, percepções, pensamentos, emoções, sentimentos e conhecimentos, tendo em vista uma verdadeira educação dos sentidos, pois, é importante sentir e prestar atenção ao que se sente, percebendo-se como parte de uma realidade sócio cultural que inter-relaciona consigo e com uma multiplicidade de culturas”. (p.44).
		“Para Duarte Jr. a educação do sensível e o ensino de arte constituem instâncias do mesmo processo, ou seja, a educação estésica e a estética devem se complementar, perseguindo as conexões existentes entre os conhecimentos e saberes, num enfoque plural do sensitivo”. (p.52).
		“Pensando, pois, na sensibilidade enquanto processo, Meira (apud PILLAR (Org.) 1999, p. 131) coloca que: “O desafio da educação Estética é fazer com que a arte deixe de ser uma disciplina do currículo e se torne algo incorporado à vida do sujeito, que o faça buscar a presença da arte como uma necessidade e um prazer, como fruição ou como produção, porque em ambas a arte promove a experiência criadora da sensibilização””. (p.53).
		“Romper cristalizações, partilhar contradições, re-significar o olhar, proporcionando a procura de novas formas ou vias de colocação em um novo modo de ser, ou em um novo campo, sugerindo-se aqui a educação do sensível nos moldes propostos por Duarte Jr., ou seja, acreditar na arte como promotora de sentidos, sensibilidades, saberes e sabores, em possibilidades de mudança para a descoberta de algo novo em um novo contexto, gestando e colapsando possibilidades, percebendo outros

(A4) Arte como experiência estética, estésica e sensível		significados, saltando criativamente de forma perceptiva e consciente para dar qualidade à existência”. (p.53).
	FERRONATO (2014)	“Motivo de vários extremos para a educação, a arte infantil é vista, primeiramente, como possuidora de função enquanto meio de desenvolver capacidades úteis ao trabalho e à cidadania; em seguida, do outro lado, é tida como intocável, e não deteriorada, sendo a intervenção do adulto, proibida. Para uma pedagogia do meio-termo a esse respeito, surgem as ideias de Eliot Eisner (1972, apud ANNING & RING, 2009), reconhecendo a importância tanto das experiências como da instrução para um aprendizado em arte”. (p.64).
	CARVALHO (2010)	Benjamin (1993) discute nessa direção a noção de experiência em relação à arte. Segundo esse autor, o teor da experiência subjetiva foi alterado pelo uso da tecnologia na sociedade industrial que, ao reproduzir a arte, retira-lhe a aura. Em sua análise, Benjamin (1993) mostra que as técnicas de reprodução das obras de arte promovem a liquidação do elemento tradicional da herança cultural. Por outro lado, esse processo contém um germe positivo, na medida em que possibilita outro relacionamento das massas com a arte, dotando-as de um instrumento eficaz de renovação das estruturas sociais. (08) (p.18).
		Ao mesmo tempo, no caso da educação estética, a ideia de um processo civilizatório conduzido pelo Estado coincide com a própria noção de arte e cultura como distinção social e civilidade. Portanto, o ideário de educação estética e a arte como disciplina escolar situa-se onde as preocupações com a educação estética estão associadas ao conceito de civilidade. (13) (p.23).
		6 É possível supor, no entanto que, mesmo com toda a “doutrinação”, historicamente presente no ensino de artes no Brasil, outras práticas tenham lugar na escola, práticas que, realmente, apontem para uma concepção alternativa de educação em geral e de educação estética, presentes no ensino de artes desde a educação infantil. (NOTA DE RODAPÉ) (14) (p.24).
	LIMA (2009)	Não se pode negar a dimensão lúdica e expressiva da dança e outros papéis que ela assume em diferentes situações da vida e da história humana. Porém, dentro do espaço da educação formal, é preciso ampliar esse princípio de expressão individual livre, para viver a dança nos seus múltiplos sentidos. Isto é, situá-la no universo da vida, da arte, da educação e cultura, como expressão estética e como conhecimento que pode ser contextualizado, apreciado e criado pela via da pesquisa, reflexão e vivência do dançar. O que não impede que as crianças vivenciem esse conhecimento na escola pela via da brincadeira. (75, 76) (p.76, 77).
	CANTERAS (2009)	Em seu livro Psicologia Pedagógica, capítulo treze: A educação estética, Vigotski aponta a complexa problemática da educação estética na escola. Nunca havíamos pensado na existência de tantas concepções sobre o ensino de Arte. Vigotski apresenta-as de maneira ampla, colocando aspectos psicológicos, sociais, cognitivos, culturais e até biológicos. Mostra os problemas e restrições que cada uma delas pode ocasionar. Divide-as em três grandes grupos. Dois extremos de ideias, um diminuindo o valor da educação estética e outro a supervalorizando. No recheio deste sanduíche está aquelas que entendem a educação estética apenas “como um meio para atingir resultados estranhos a estética” (VIGOTSKI, 2001, p. 324)31. (p.36).
“Daí o ensino profissionalizante da técnica de cada arte enquanto problema de formação geral e educação deve ser introduzido em certos limites, reduzido ao mínimo e, principalmente, combinado a duas outras linhas da educação estética; a própria criação da criança e a cultura das suas percepções artísticas. Só é útil aquele ensino da técnica que vai além dessa técnica e ministra um aprendizado criador: ou de perceber”. (VIGOTSKI, 2001, p. 351).35 (p.38).		
SANTOS (2015)	De início, ressalta-se a premissa de que a arte, como uma categoria histórica e social, constitui-se como importante processo que possibilita às crianças experiências estéticas. Estas revelam, por meio de seu fazer artístico, o local e a época histórica em que vivem consolidados, desde suas experiências estéticas com o mundo dos objetos e com seu fazer particular, atribuindo “significações sobre como se faz, o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte” (BRASIL, 1998b, p. 90). (14) (p.15).	

(A4) Arte como experiência estética, estética e sensível	SANTOS (2015)	Almeida (2001) afirma que a arte também é um campo importante para que as crianças tenham “a oportunidade de desenvolver sensibilidades que tornam possível o conhecimento estético do mundo e a expansão do repertório de habilidades e experiências estéticas” (p. 32). (14) (p.15).
		Já em relação ao quarto aspecto que justifica esta pesquisa, há que se destacar aquilo que permeia o tema da “estética e o trabalho com a arte na Educação Infantil.” Este estudo reporta-se às reflexões de Kant (1788); Schiller (1995); Vásquez (1999), dentre outros que buscam situar teoricamente o termo estética, pelo viés filosófico, traduzido por percepção, ciência autônoma do conhecimento sensível e teoria das artes liberais; proferida como uma questão de gosto, perceptível quando os juízos estéticos se constituem de maneira diferente dos juízos de conhecimento. Assim, aquilo que é estético, é universalizável, pois não se limita a um indivíduo, mas se refere a uma faculdade de sentir e de pensar que é comum a toda a humanidade. (16) (p.17).
		Pelo viés filosófico, o termo estética não tem um significado unívoco, suscetível de uma só interpretação, mas apresenta em sua história, dois significados: o primeiro advém da palavra <i>aísthesis</i> , traduzida por percepção; o segundo, como teoria da arte. (p.55).
		Associando arte a trabalho, podemos conceber a relevância da educação estética como condição fundante de toda a formação humana. Logo, esta pesquisa apreende a arte como um trabalho humano ainda que, mesmo sob o jugo do capitalismo em que ela se torna mercadoria e o trabalho artístico transforma-se em trabalho alienado, o que observa Fischer (1983, p. 21), “[...] a arte é quase tão antiga quanto o homem. É uma forma de trabalho, e o trabalho é uma característica do homem”. (65) (p.66).
		Parte-se, então, da premissa de que a arte, considerada ação/experiência de sentidos da vida humana, deve ser compreendida como uma manifestação de linguagem, possuidora de códigos e signos que dão sentidos às coisas, produzindo significados e conhecimento. (66) (p.67).
		Pensando no campo artístico, concebe-se o lúdico como atividade sociocultural, ou seja, não é inata ou previamente determinada, mas uma ação aprendida em seu contexto, através das interações com seus pares, com os adultos, com próprio corpo e com objetos em contextos histórico/socialmente determinados. Dessa forma, a arte também é um meio de interatividade e conhecimento de si e do mundo. Como princípio estético, a arte contribui na formação para a sensibilidade, a imaginação e a criatividade, nos mais diversos contextos. (75, 76) (p.76, 77).
		Delimitando o conceito de estética à concepção hegeliana, ela pode ser entendida “como a ciência do sentido, ou da sensação, cujo objeto maior é a arte, que provoca efeitos e sensações diversos no espírito humano, a exemplo de: admiração, maravilhamento, temor, repulsa, raiva, compaixão, etc.” (CANDA, 2010, p. 43). (96) (p.97).
		Por outro lado, uma professora atribui à arte relevância, o que possibilita as experiências: “[...] a arte é uma experiência estética [...] ela possibilita ao ser humano um contato maior com produções que ele não conhece” (Entrevista da P5, Anexo D). (97) (p.98).
		Pela arte, são mobilizadas as mais diversas experiências, ou seja, a arte está vinculada ao processo criador, favorece à criança, as mais diversas formas de expressão. (151) (p.152).
	Portanto, pensar no trabalho com a arte, como possibilidade de experiências estéticas para as crianças, não é uma tarefa fácil a ser realizada, porém é uma prática possível e necessária e que não deve ser tomada como utopia ou simplesmente como ideia reguladora, mas como uma possibilidade de emancipação humana. (169) (p.170).	
DELAVALD (2013)	Por fim, apresento características da arte contemporânea que a faz ser tão inusitada e inquietante, características que irrompem com o habitual, que causam estranhamentos e desacomodam o modo de ver. (11) (p.13).	

<p>(A4) Arte como experiência estética, estésica e Sensível</p>	<p>DELAVALD (2013)</p>	<p>Mas, a arte contemporânea não está para superar a arte clássica e moderna num sentido de rejeitá-las, ao contrário, esta não pode ser desconsiderada. A arte do passado, obviamente não pode ser desconsiderada, e no nosso trabalho como educadores, podemos nos valer desta para desenvolver estética e culturalmente nossos alunos, o problema está em não ir além. (25) (p.27).</p>
		<p>No encontro com a arte contemporânea, o inusitado nos toca, provoca, inquieta, causando estranhamentos. Pode nos deslocar, mesmo por instantes, tateando um espaço diferente de tudo que nos é habitual e normatizado. Fazendo pulsar ideias, mobilizar nossos modos de ser e ver o mundo. (80) (p.82).</p>
		<p>Refiro-me aqui a experiências estéticas promovidas com a arte contemporânea, pois a arte, ao afetar e mobilizar nossos sentidos mobiliza a sensibilidade. Isso é confirmado por Meira e Pillotto (2010), quando dizem que a arte se distingue de outras experiências por trabalhar com sensações. (81) (p.83).</p>
		<p>Ao mesmo tempo, cabe retornarmos ao conceito de arte de Deleuze (1992), que nos ajuda a pensar nos encontros das crianças com a arte. Em sua teoria, a obra de arte é um bloco de sensações, um composto de perceptos e afectos. E isso não tem a ver com o compreender, mas com a sensação, ao como somos afetados e atravessados pela experiência com a arte. O percepto captando aquilo que escapa à percepção mundana antecede o próprio homem, pois está na obra e não em si. Os afectos estando além dos sentimentos, por isso é tão arrebatador, pois é a intensificação da afecção, aquilo que vibra uma força intensa na obra. (87) (p.89).</p>
		<p>Portanto, houve um questionamento ético mobilizado a partir do enfrentamento com essa criação. A experiência com a arte, por mobilizar a sensibilidade, potencializar a imaginação, traz possibilidades de nos colocarmos diante de situações éticas, de um modo a ampliar a compreensão moral, como explica Hermann (2005). (105) (p.107).</p>
		<p>Ao considerar esse aspecto, não podemos dizer que a arte tem caráter moralizante, pois a arte não tem moral, assim como não tem opinião, nas palavras de Deleuze (1992, p.228): “ela é a linguagem das sensações, que faz entrar nas palavras, nas cores...”. Entretanto, deve-se considerar seu potencial em operar com os sentidos, em produzir sensação, de um modo a estimular a sensibilidade por meio da experiência que pode surgir na interação com a obra. Trata-se de pensar no estranhamento, no desenvolvimento de novas configurações imaginativas. (105) (p.107).</p>
		<p>Ao mesmo tempo, entendo que essas sensibilidades, mobilizadas pela experiência com a arte, não pode ser pensada como algo passivo, e sim como uma sensibilidade inquietadora, que incita a criação não só estética quanto ética, podendo trazer novas criações de si, de modos de ser e de conviver. (105) (p.107).</p>
		<p>O interessante é que a arte contemporânea não está aí para conformar o nosso olhar, mas confrontar e provocar. Pode muito bem nos mostrar aquilo que não se quer ver ou que se quer esconder. Por meio do encontro com essa arte, podemos estranhar com algo que é extremamente familiar, mas que nos convoca a olhar, observar, pensar com sua presença. (109) (p.111).</p> <p>A abertura e o reconhecimento do outro pode, sim, ser mobilizado na experiência com a arte por enfatizar a multiplicidade de dimensões do estranho, como afirma Hermann (2011). Nesse aspecto, a experiência com a arte não é só importante para estimular as capacidades criativas e imaginativas dos nossos alunos comumente priorizadas no discurso pedagógico, mas para propor vivências com a diferença e pluralidade, recusando qualquer modo de homogeneização que reduza um indivíduo. Descondicionando, portanto, o nosso modo de conceber as coisas com obviedade e, de acordo com Canton (2009), ampliando as possibilidades de viver e de se organizar no mundo. (109) (p.111).</p>

(A4) Arte como experiência estética, estésica e sensível	DELAVALD (2013)	Por meio da arte, podemos ver o que comumente não vemos (ou não queremos ver), pois, diante de uma obra, gostando ou não daquilo que suas formas expressam ou daquilo que é narrado, a arte sempre nos mostrará algo sobre a nossa humanidade, algo estranhamente familiar. Perrissé argumenta que a experiência estética: “[...] nos faz perceber a variedade, a multiplicidade, a complexidade, as diferenças, as muitas verdades que nos rodeiam e solicitam nossa atenção” (PERISSÉ, 2009, p. 90). (110) (p.112).
		A experiência com a arte contemporânea, ao manifestar o desconhecido e o estranho, traz as possibilidades de diálogo com a diferença, de reconhecimento do outro e de ampliar nossa percepção diante do mundo. De ir ao outro e voltar para si mesmo com um novo olhar. De operar com as emoções, de um modo que escapa ao habitual. Mas, também de poder refletir sobre o que isso nos diz, que não vai ser igual à percepção que o outro elaborar. (110) (p.112).
		É possível constatar que esse processo contribui também para formação estética, pois não só amplia o repertório cultural e imagético, como mobiliza sensibilidades por meio do que é acionado pela arte. Também à formação ética, que obviamente não há como avaliar num curto período de tempo. (113) (p.115).

CATEGORIA A: ARTE (Dissertações – Continuação)

CONCEPÇÃO	AUTORIA	UNIDADE DE REGISTRO
(A5) Arte como Cultura OU Manifestação cultural	MELO (2005)	“Hoje em dia, já temos estudos e pesquisas confirmando que todas as crianças são produtoras e consumidoras de diversas formas de artes, capazes de criar e interferir na cultura em que estão inseridas e serem, ao mesmo tempo, por ela transformadas”. (p.15).
		“A arte, tal qual o saber científico, é patrimônio cultural construído pela humanidade e deveria ter seu acesso garantido e facilitado a todos, pois é a partir do contato direto e constante com a arte que se consegue a familiaridade com a produção artística”. (p.19).
	FERRONATO (2014)	De acordo com os PCN-Arte (BRASIL, 2000, p. 19), “Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana. Além disso, torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor”. (p.45).
CARVALHO (2010)	Porém, a arte vista como narrativa e discurso poético natural nos processos sociais de representação simbólica (que poderia ser praticado de forma livre das imposições hegemônicas) pode também surpreender pela capacidade de expressar resistências e práticas culturais inusitadas, que só a pesquisa científica interessada na cultura produzida nas diferentes classes sociais, ao longo do tempo, poderá sistematizar e revelar.7 (16) (p.26).	
	14 Deve-se aqui esclarecer que o problema não é a fusão dos dois conceitos, mas as implicações desse fato. Se nos séculos XVIII e XIX, a distinção entre cultura e civilização, já apontada anteriormente, tinha relação direta com a posição social que cada grupo assumia, promovendo distinção entre as classes, não só no plano material, mas também espiritual, hoje a fusão de cultura com civilização reduz a primeira a mera apropriação das técnicas que possibilitam a produção de uma obra, ensejando uma nova forma de distinção social, não mais tendo o cultivo do espírito como ideal (o que também é problema como aponta Adorno), mas a adaptação plena à racionalidade tecnológica. Culto é aquele que é capaz de transitar entre as várias linguagens nas quais a arte é produzida. (NOTA DE RODAPÉ) (31) (p.41).	

(A5) Arte como Cultura OU como Manifestação cultural	LIMA (2009)	<p>O RCNEI (BRASIL, 1998, v. 03) não trata especificamente da dança como conteúdo da área de Artes e Educação Física, como se verifica nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse referencial (RCNEI), dentro do tópico de trabalho denominado movimento, a dança é concebida como “uma das manifestações da cultura corporal dos diferentes grupos sociais, que está intimamente associada ao desenvolvimento das capacidades expressivas dos movimentos das crianças”, inserindo-se no eixo ‘Conhecimento do Mundo’ e tendo como enfoque principal o brincar (BRASIL, 1998, v.3, p.17 a 41). (58) (p.59).</p> <p>“Uma cultura fundamenta-se na história, na literatura, na filosofia, na poesia e nas artes. É feita de encontros, agregações e sincretismos. Enriquece-se ao integrar elementos exteriores a ela. Permite abertura para a contextualização, favorece a capacidade de refletir sobre o saber e a integração a vida, para um melhor conhecimento de si”. (ALMEIDA; MORIN; CARVALHO, 2007, p.59). (123) (p.124).</p>
	CANTERAS (2009)	<p>Alessandra Arce chama o que para o RCNEI são os conhecimentos prévios de cultura popular (o que já se encontra na cultura dos alunos) e conhecimento científico de cultura erudita (aquilo que de melhor a humanidade produziu no campo das ciências, das artes e da filosofia). (p.52).</p>
	SANTOS (2015)	<p>Numa visão antropológica de cultura, Laraia (2001) recorre à definição de cultura proposta pelo antropólogo Edward Burnett Taylor (1823-1917): “[...] complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes e quaisquer outros hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade” (p. 25). (39) (p.40).</p> <p>Portanto, a arte pode ser vista como produção cultural de uma determinada época e grupo social. Possuidora de um caráter particular e universal, contém o todo e a parte, porque ao mesmo tempo em que é uma criação individual – um ponto de vista frente à realidade – é um construto de um grupo social. (54) (p.55).</p> <p>Nos dizeres de Almeida (2001), é o campo da arte que “[...] proporciona às crianças a oportunidade de desenvolver sensibilidades que tornam possível o conhecimento estético do mundo e a expansão do repertório de habilidades e experiências estéticas” (p. 32). Por ser um importante sistema simbólico, a arte representa formas singulares de pensamento e, as crianças, ao se apropriarem da arte e de suas linguagens, produzem conhecimentos e constroem cultura. (62) (p. 63).</p> <p>Por seu viés crítico, pode-se compreender a arte como atividade imprescindível na formação do gosto, na incursão de novos canais de comunicação, na propagação da produção cultural popular, na ampliação do campo artístico – aspectos que abarcam as dimensões culturais que se constituem pelo sensível e pelo imaginário – a fim de desenvolver a identidade simbólica de uma determinada classe social. Por seu leque variado de possibilidades e sentidos, a arte assume um caráter transformador e motivador, aberto a novas e diversas formas de interpretações. (64) (p. 65).</p> <p>7 A história da arte tem significados diferentes inerentes ao seu contexto histórico. Por muito tempo foi concebida como um dom, privilégio de gênios e, dessa forma, não resultante de ações de ensino e aprendizagem. Atualmente, a arte é considerada também como um produto cultural que deve estar acessível a todos. (NOTA DE RODAPÉ) (64) (p. 65).</p> <p>Nesse sentido, deve-se enxergar o campo da arte e suas linguagens como lugar de construção de cultura, de conhecimento da criança, resultado de experiências significativas que se concretizam em suas produções artístico-culturais. (87) (p.88).</p> <p>Contrapondo-se a essa ideia da arte como modo de expressão, um deslocamento do sujeito pelo sensível, apenas uma das professoras coloca a arte como manifestação, como produto de uma cultura elaborada por uma determinada sociedade: “[...] eu entendo que a arte como manifestações culturais... [...] tem uma expressão, mas é... uma produção artística, [...] uma elaboração” (entrevista da P5, Anexo D). (94) (p.95).</p> <p>Toma-se aqui, a arte no contexto da ação educativa na Educação Infantil como produção cultural que precisa ser apreendida pelas crianças e também pelas professoras, uma vez que é na e pela cultura que se constituem sujeitos humanos. E por</p>

(A5) Arte como Cultura OU como Manifestação cultural	SANTOS (2015)	<p>consequência, a arte como possibilidade de experiência estética, a fim de que ela possa “constituir esse outro modo de olhar a infância, revelando o seu próprio olhar e como ela pensa, sente e imagina o mundo; ajudam, ainda, a encontrar uma outra maneira de falar da infância, falando de outro modo das crianças. Ouvindo-as sobretudo” (KRAMER, 1996, p. 29). (125) (p.126).</p>
		<p>É pelo contato com a arte e suas linguagens que a criança realiza sua leitura de mundo, compreende o contexto no qual está inserida e relaciona-se com ele. Portanto, pela vivência com a arte, torna-se produtora de cultura. (134) (p.135).</p>
		<p>Frente a uma lógica de entendimento sobre o lugar da arte na Educação Infantil, que insiste em transformá-la em disciplina e, conseqüentemente, no seu reducionismo e empobrecimento, há também um devir de emancipação, e ainda uma possibilidade crítica de tomar a arte como cultura e como produção humana, como um lugar de respeito e valorização de experiências e ideias, lugar dos sujeitos – crianças e adultos – afirmarem-se em suas próprias culturas, para ampliar seus conhecimentos culturais. (170) (p.171).</p>
	DELAVALD (2013)	<p>Sendo assim, as discussões apresentadas por essas linhas teóricas nos mostram o quanto a criança é afetada pela cultura, mas também a afeta, também pode ser uma ruptura e representar o novo agregando mudanças. Nos mostra como ela pode ler o mundo circundante e o interpretar para si mesmo sem ser a cópia de um modelo adulto e, nesse entender, interpreta-se que pode elaborar e viver suas próprias experiências com a arte contemporânea, foco desse estudo. (15) (p.17).</p>
	MORENO (2016)	<p>A tentativa de uma definição estrita parece ainda mais incipiente quando se trata da arte na contemporaneidade. Conforme apontam Nardin e Ferraro (2008, p. 186), “compreender a arte como sistema cultural implica levar em conta sua particularidade, definida por sua historicidade. Na contemporaneidade, segundo vários teóricos e produtores de arte, a dificuldade está em ser praticamente impossível definir para a arte um esquema ou um programa de realização universal e invariável”. (p.41).</p>
		<p>Conceber a arte como dom ou privilégio de gênios é algo que ainda vigora no imaginário de muitas pessoas e que repercute imediatamente nas suas maneiras de se relacionarem com a arte. Progressivamente, esse imaginário tem sido superado e, atualmente, a arte pode ser considerada como um produto cultural, cuja possibilidade de acesso deve ser garantida a todos. (p.42).</p>
		<p>Nesse sentido, nos amparamos numa concepção de arte que, por ser entendida como produção cultural humana, envolve os sujeitos em suas vidas nas mais diversas maneiras de lidar com o mundo. Podemos dizer que “a arte faz parte do ser humano, é uma de suas maneiras de desenvolver, criar e recriar mundos, exercitar a sensibilidade, lidar com o diferente, reconhecer a identidade que torna as pessoas únicas e, ao mesmo tempo, pertencentes a uma sociedade, com suas manifestações culturais, festivas, sacras e profanas”. (STRAZZACAPPA; SCHROEDER; SCHROEDER, 2005, p. 75). (p.42).</p>
		<p>No entanto, é preciso não perder de vista, conforme orienta Lavelberg (2003, p. 9) que “a arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudo; entretanto, não é isso que justifica sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos”. (p.43).</p>
		<p>Nesses termos, ao superar a noção transcendental de arte enquanto talento de uns poucos eleitos e colocá-la no âmbito da produção cultural humana, a arte passa a ser não só passível, mas desejável de ser ensinada e aprendida. (p.44).</p>
	<p>Concordamos com Barbosa (2003, p. 17-18) ao reconhecer que “não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte. A arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por intermédio de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos”. (p.54).</p>	

CATEGORIA A: ARTE (Dissertações – Continuação)

CONCEPÇÃO	AUTORIA	UNIDADE DE REGISTRO
(A6) Arte como percepção, imaginação e criação	MELO (2005)	“O desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão, da sensibilidade e das capacidades estéticas das crianças poderão ocorrer no fazer artístico, assim como no contato com a produção de arte presente nos museus, igrejas, livros, reproduções, revistas, gibis, vídeos, CD-ROM, ateliês de artistas e artesãos regionais, feiras de objetos, espaços urbanos, etc. (RCNEI, v. 3, p. 89 – grifos nossos)”. (p.101).
	SCHNEIDER (2007)	A arte enquanto processualidade criativa e expressiva exige uma elaboração mental, a construção do repertório individual, procurando desenvolver ao máximo os conceitos que expressam seus sentimentos, suas emoções e sua sensibilidade, já que vivemos numa sociedade de massa, em que as relações sensíveis do indivíduo são progressivamente suprimidas. Desta maneira, a importância do processo criativo em arte enquanto expressividade, concretude física e material, se deve a um corpo complexo de oportunidades, possibilidades e encantamentos frente a manifestação imaginativa, cognição, comunicação e cultura. (p.56, 57).
	FERRONATO (2014)	“O desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão, da sensibilidade e das capacidades estéticas das crianças poderão ocorrer no fazer artístico, assim como no contato com a produção de arte presente nos museus, igrejas, livros, reproduções, revistas, gibis, vídeos, CD-ROM, ateliês de artistas e artesãos regionais, feiras de objetos, espaços urbanos etc. O desenvolvimento da capacidade artística e criativa deve estar apoiado, também, na prática reflexiva das crianças ao aprender, que articula a ação, a percepção, a sensibilidade, a cognição e a imaginação”. (RCNEI, v. III, p. 89) (p.28).
		No que se refere à faixa etária que interessa a este trabalho, o documento especifica os objetivos da educação infantil, que incluem: interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas diversas obras artísticas (regionais, nacionais ou internacionais) com as quais entrem em contato, ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura; e produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação. Criação de desenhos, pinturas, colagens, modelagens a partir de seu próprio repertório e da utilização dos elementos da linguagem das Artes Visuais: ponto, linha, forma, cor, volume, espaço, textura etc. (p.29).
		Afirmava que a arte é área privilegiada para o desenvolvimento da capacidade criadora, pois articula concomitantemente as áreas da cognição, percepção e sentimentos. (p.50, 51).
		Acreditamos na enorme importância do referido autor, no que diz respeito à atividade criadora da criança e da importância da arte para o seu desenvolvimento. (p.55).
		Mas, será que todo o produto artístico ¹⁴ que as crianças produzem é arte infantil? Consideram-se arte infantil as imagens e obras que as crianças produzem espontaneamente, ou seja, que desenham por si mesmas, sem seguir nenhum direcionamento preestabelecido. (p.64).
		14 Denomina-se produção de arte o conjunto variado de produtos artísticos – artefatos, artes gráficas, histórias em quadrinhos – e as obras de arte. (RCNEI, p. 88) (NOTA DE RODAPÉ) (p.64).
Assim, ao enfatizar a importância da união técnica+criatividade, Vigotski afirma que, assim como a ciência, a arte permite a descoberta do poder criativo pelas crianças, mola motriz para uma boa preparação de uma “personalidade criadora, projetada para o futuro.” (id. ibid., p. 122) (p.74).		

(A6) Arte percepção, imaginação criação como e	CARVALHO (2010)	É, portando, um dado para reflexão o fato de que, na escola, a prática em artes não tenha estímulo para ser produzida e o que é produzido não seja feito de forma diversificada e alimentada por fontes diversas de representação, sendo cada vez mais direcionada por políticas educacionais que não lhe dão legitimidade, atribuindo-lhe funções alheias à sua essência, visto que (em sua essência) a arte como fruto de um processo de criação não precisa ter utilidade alguma. (15) (p.25).
		Entende-se que, assim como o cientista, o artista provoca alterações na maneira de compreensão por parte do público. Em outras palavras, através da invenção proposta pela arte provoca-se uma mudança, na medida em que o espectador tem que se adaptar as novas concepções de arte. (20) (p.30).
	LIMA (2009)	Ao dançar, transcende-se “a técnica na experiência expressiva, retomamos as experiências vividas” (PORPINO, 2008a, p. 2) em outras danças, reconstruímos, transformamos e projetamos algo novo, com sentidos ainda não expressos, mas reconhecidos culturalmente e passíveis de novas significações. Nesse sentido, a expressão é sempre criadora e circunscrita na experiência e na cultura. Mesmo a arte clássica, quando se concebia como representação das coisas, sua expressão era sempre criação, metamorfose do mundo e não apenas uma réplica de criação já existente (MERLEAU-PONTY, 2002). (97) (p.98).
		O diálogo, no sentido de transformação, pode ser um instrumento viabilizador desse processo de ensinar/aprender, capaz de abrir espaço para a criação de outras formas e modos de conhecer, aprender, viver, expressar, comunicar, brincar, amar e criar com o corpo, pois todos os conhecimentos vieram da arte humana de criar. (133) (p.134).
	CANTERAS (2009)	O ensino-aprendizagem de todas as áreas do saber podem despertar no ser humano o ato criador, mas a Arte é a que permeia todas elas. Dizemos isto por observar a matemática na música, na escultura; a Língua Portuguesa na poesia e em tantas outras formas de expressão artísticas. (p.38).
	SANTOS (2015)	Na compreensão de Soares (2006): “[...] a arte decorre de um processo do trabalho de um sujeito em um dado processo de criação, conhecimento e expressão. Pela sua capacidade de perceber, conhecer, projetar e transformar o mundo, o artista apropria-se de uma dada realidade concreta e reapresenta-nos – mediado por determinado meio expressivo e por sua concepção – como realidade artística”. (p. 75). (54, 55) (p.55, 56).
		A arte em sua etimologia, “[...] possui o sentido de atividade, articulação, produção, construção, realização, fazer, formar, ação sobre determinado material ou realidade” (SOARES, 2006, p. 72). (65) (p.66).
		A capacidade de criar, de transformar a natureza, está reciprocamente presente na arte do trabalho e no trabalho da arte. Sendo a arte uma ação significativa transformadora iniciada pelos primeiros homens, a arte é trabalho. O que imprime essa característica à arte é a presença humana no mundo, transformando a natureza. Na busca pela sobrevivência e perpetuação da espécie, a ação humana se apoiou na capacidade de imaginar e construir ferramentas que subsidiariam sua ação. (66) (p.67).
		A arte também é concebida como processo de criação enfatizado pela educação do olhar: “[...] é tudo que envolve o processo criativo, diferenciação do olhar” (Entrevista da P3). Em sua narrativa, a professora (P4) ainda se refere à arte como forma de descontração: “[...] uma maneira de descansar... descarregar uma emoção” (Entrevista da P4, Anexo D). (94) (p.95).
		Compreendida como produto do gênero humano, a arte não pode ser tratada como produção/criação imanente, descolada do social, mas é de base social, situada e datada no tempo e no espaço. Na arte, encontramos elementos da vida, mas ela não é a própria vida, e sim uma representação sensível dela. (94) (p.95).

(A6) Arte como percepção, imaginação e criação	SANTOS (2015)	Trazendo à guisa da perspectiva hegeliana de compreensão da arte, esta é apresentada como produção humana, social e dispõe-se à liberdade do pensamento humano, do seu espírito, da expressão e da criação. Considerada enquanto produto humano, a arte não se resume à apreciação do belo natural; ou seja, o belo é considerado como produção humana, relacionada à liberdade e está acima da natureza, como um bem soberano do homem. Hegel (2006) citado por Canda (2010) afirma que a arte estende a capacidade de conhecimento, de expressão e criação, fundamentados nos moldes disponíveis na cultura. (94, 95) (p.95, 96).
		Assim, a compreensão de arte que se formula na perspectiva hegeliana é de uma atividade essencial para que o homem se reconheça enquanto ser humano; não concebida como algo meramente “divino”, restrito àqueles detentores de um talento nato, mas como meio revelador e atuante, que leva o sujeito a questionamentos e reflexões, tanto em seu processo de criação, quanto no modo de apreciação (PEIXOTO, 2005). (95) (p.96).
	DELAVALD (2013)	Percebe-se que a arte contemporânea não apresenta uma única possibilidade de ver. Não nos é algo dado, pronto, acabado, o que faz com que se tenha um olhar produtivo ampliando as possibilidades de interpretação. (91) (p.93).
		Woon (2010, p.88) chama atenção para o seguinte fato, lembrar que “[...] o engajamento com a arte é um ato criativo para o espectador.”. Ao levar os alunos até as exposições ou trazer as imagens para a sala de sala, é preciso considerar a dimensão criativa que há nisso, nesse encontro. (98) (p.100). A arte nos coloca frente ao inesperado e inusitado e, como expõe Richter (2008), abre espaço para a criação de situações em que experimentamos criar e inventar. Somos instigados a inventar algo além da realidade, o que é realizado pela imaginação. Imaginação e fantasia, elementos presentes no universo infantil e que são ainda mais provocados nesse encontro com a arte. (98) (p.100).

CATEGORIA A: ARTE (Dissertações – Continuação)

CONCEPÇÃO	AUTORIA	UNIDADE DE REGISTRO
(A7) Arte como processo de humanização, emancipação humana e transformação da realidade	FERRONATO (2014)	“Assim, pretende-se uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora; a necessidade de arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora indispensável à modificação dessa realidade. Dentro desta perspectiva, percebe-se que esta visão de arte- educação deve ser mostrada e destacada nos cursos de formação de professores, sendo valorizada a importância de se entender a criança como um ser em formação que precisa de orientação e técnica para que consiga se expressar livre e criativamente”. (p.45).
	CARVALHO (2010)	Segundo Fischer (1977), a interação entre conteúdo e forma é um problema vital para o processo de criação e muitos filósofos e teóricos da arte, desde Aristóteles, colocaram a forma como o componente essencial e o conteúdo como elemento secundário que precisa ser purificado para atingir o real. A forma é vista tal como a “idéia” de Platão e é um princípio ordenador que reina sobre a matéria. No entanto, pode-se afirmar que, do ponto de vista do processo de criação, o apego à forma é um passo para a repetição e a rigidez, anulando possibilidades de transformação e o processo de metamorfose inerente à arte. (36) (p.46).
	LOUREIRO (2009)	Nesse sentido, Andrade (1988, p. 19) “[...] deseja uma arte social, utilitária e pragmática, capaz de servir para o aprimoramento do homem”. Para este intelectual, a arte não se resume, mesmo considerando importante, somente nas formas e técnicas usadas pelo artista: ela é muito mais complexa que isto, tem uma função social. A atitude estética remete para o interior do próprio fazer- artístico (individual), mas não se pode deixar de mencionar que a arte é um instrumento mediador que serve ao indivíduo como um meio de conscientização e reflexão. (50) (p.61). Também segundo Andrade (1989, p. 171): “Toda a arte é social e mediadora, porque toda obra-de-arte é um fenômeno de relação entre seres humanos”. (51) (p.62).

<p>(A7) Arte como processo de humanização, emancipação humana e transformação da realidade</p>	<p>SANTOS (2015)</p>	<p>Em relação à discussão Arte e Infância, destaca-se que, assim como as categorias infância e criança, a arte também é uma categoria histórica e social que vem sendo ressignificada ao longo do tempo. Concebe-se a arte como importante processo que permite o elo de aproximação do humano consigo mesmo e com os outros humanos, seja por meio do desenho, pintura, escultura, teatro, música, cinema e literatura, entre outros. Essas diferentes expressões trazem sutilezas e riquezas ao humano como sujeito partícipe de um contexto sociocultural. (53, 54) (p.54, 55).</p>
		<p>A arte oferece uma possibilidade especial de entendimento das relações que caracterizam a realidade. Ela ultrapassa a fronteira dos objetos artísticos e estende sua abrangência a outros campos do conhecimento, constituindo-se em mais uma forma de entender e apreender o mundo em sua manifestação visível e invisível. (54) (p.55).</p>
		<p>Neste aspecto, a arte é intrínseca ao processo de humanização do sujeito. Ela desencadeia uma reflexão educativa que resulta no crescimento humano. Pelas interações sociais e pelas relações humanas ocorridas no cotidiano, o sujeito adere à apreciação estética ativa e interativa, vivencia a coletividade presente no seu dia a dia. (54) (p.55).</p>
		<p>Além de conhecimento de mundo e autoconhecimento, a arte provoca descobertas e transformações de ideias, emoções e formas de reagir e agir ao e no mundo pelos sentidos construídos. (55) (p. 56).</p>
		<p>Em seguida, no período da divisão de classes e começo dos antagonismos sociais, a arte passa a ser um dos meios de compreensão da natureza desses antagonismos, de desvelamento da realidade tal como se apresenta. Atrelada ao pensamento humano, a arte se constitui na interação do homem com o mundo, mantendo seu caráter de coletividade. Diante das transformações sociais e culturais, a racionalidade assume um lugar central e o homem não se atém a responder apenas aos seus instintos, mas necessita agir de forma pensada, ordenada, deliberada e idealizada, cogitando e articulando o que deseja. (65) (p.66).</p>
		<p>Ou seja, a arte permite transformar a realidade a partir do momento em que amplia o repertório de significações e constrói conhecimento. (68) (p.69).</p>
		<p>Segundo Buoro (2000, p. 25), a arte é “[...] um produto de embate homem/mundo, consideramos que ela é vida e, por meio dela, o homem interpreta sua própria natureza, construindo formas ao mesmo tempo em que (se) descobre, inventa, figura e conhece”, e propicia à criança compreender o contexto em que se insere, expressar seus sentimentos, representar seu modo de estar no mundo, e com isso, realizar leituras de mundo. (72) (p.73).</p>
		<p>Deve-se tomar a arte em sua função social, pensada como devir, na objetivação de uma dimensão transformadora e ampla da história humana. Portanto, pensar que, ao vivenciar o universo da arte, esta possibilite um trabalho pautado na diferença, no exercício da imaginação, da descoberta, da criação. (72) (p.73).</p>
		<p>A autora (2005) apoia-se no materialismo histórico dialético, representado por Marx e outros autores, referindo-se à arte como “[...] um produto do trabalho espiritual-material humano, uma forma de conhecer, condensar e expressar aspectos de determinada visão de mundo, a partir de uma realidade histórica e socialmente datada” (p. 156). Produto da criação humana, a arte é inerente ao social, “[...] nasce na e para a sociedade” (PEIXOTO, 2005, p. 157) e por essa produção vislumbra-se uma visão de mundo, na qual estão contidos, não somente os momentos, o presente e o passado, como “[...] pode também expressar projeções de futuro, com base nas percepções e interpretações possibilitadas pelo movimento da história humana” (p. 158). (95) (p.96).</p>
		<p>Para Peixoto (2005), a arte é possibilidade de desvelar o novo por meio da captação dos “traços essenciais do seu tempo” e na capacidade de “desvendar novas realidades”, partindo da concepção de “homem construtor de si enquanto construtor da história e da sociedade, pelo trabalho”. A arte traz consigo princípios estéticos pautados nesse trabalho essencialmente humano, “um</p>

<p>(A7) Arte como processo de humanização, emancipação humana e transformação da realidade</p>	SANTOS (2015)	<p>produto humano completo e complexo”, que só é possível de ser realizado devido à capacidade humana de compreensão do mundo e abstração, pelo poder de projeção do produto final, da captação de recursos para sua elaboração e a concretização do planejado. (95) (p.96).</p>
		<p>Este trabalho filia-se à arte como produto da ação humana transformadora da realidade social. Ao mesmo tempo em que a arte possibilita ao ser humano distanciar-se da realidade, ela faz com que o homem se aproprie de seus significados e sentidos para compreender a realidade, tornando mais transformado e enriquecido seu cotidiano. Logo, leva o sujeito, em sua singularidade, a perceber-se como protagonista, identificando-se com a humanidade em geral. (96) (p.97).</p>
		<p>Defende-se aqui a arte como produto transformador de uma cultura, enquanto atividade humana, propiciando o desenvolvimento apurado dos sentidos, conseqüentemente o desenvolvimento da percepção e da sensibilidade, aspectos que capacitam os sujeitos a se tornarem ricos e humanamente desenvolvidos. (96) (p.97).</p>
		<p>A concepção de arte que Adorno (1992) traz é composta por outras noções que compõem a teoria estética, como formação cultural, mimese e racionalidade, emancipação e política e as apresentam como subsídios ao homem, no sentido de levá-lo a pensar com criticidade em vistas à sua emancipação, na superação dos efeitos prejudiciais presentes na ideologia controladora que permeia a economia e o entretenimento. (167) (p.168).</p>
		<p>Nesse sentido, a arte se mostra como essa verdade não-intencional devido à sua capacidade de imitação do real, por trazer consigo um elemento necessário à atividade artística e à reconciliação do homem com a natureza. Nos dizeres de Adorno, a dialética entre mimese e racionalidade se caracteriza como elemento principal da arte, onde ao mesmo tempo em que dá aporte ao mundo onde se encontra inserida, propicia que este mesmo mundo seja objeto de sua reflexão e crítica. (168) (p.169).</p>
	DELAVALD (2013)	<p>A arte contemporânea, que pode ser pensada como figura de descontinuidade, pode conviver muito bem com a imagem de criança acontecimento. É um encontro que desestabiliza o previsível, prescrito e determinado das práticas educativas, permitindo espaço para a criança, o vir a ser criança. Ao dialogar com o não habitual e desacomodar o olhar, mostra que é possível ver, pensar e ser de outro modo que não o já prescrito. Arte contemporânea não combina com a criança camelo, servil, pois não quer obediência e compreensão. Ao contrário, ela potencializa a ver, pensar e a sentir além do que somos, é neste sentido que acredito que o novo irrompe e se torna descontinuidade do passado, criança pela qual é possível transmutar os modos de ser e ver. (21) (p.23).</p>
		<p>Mas, contribuir para a formação do sujeito moral, especificamente, nos dizeres de Georgen (2007), não significa apenas transmitir valores ou exigir determinado comportamento, mas possibilitar que o educando se torne crítico, reflexivo, responsável. E a tarefa de mobilizar nos alunos o desejo de se tornar um sujeito ético cabe aos professores num processo dialógico, argumentativo e de convencimento. E acrescento, as ações que possibilitem o confronto com outras possibilidades de ver o mundo, que mobilizem possibilidades para reflexão e também estimulem sensibilidades como as acionadas pela arte podem ser consideradas para contribuir nesse processo de formação contínua. (111) (p.113).</p>
<p>Quando Richter (2008) nos provoca dizendo que é preciso reinventar a tradição escolar, entendendo a educação também como afirmação da vida ela aposta no potencial da arte para isso retomando os preceitos de Nietzsche. Por meio da arte, é possível afirmar a vida em seu conjunto, atribuindo sentido e beleza: “reforça certos traços, deforma outros, omite muitos outros, tudo em função da vida, da transfiguração do real” (Dias, 2003, p.102). (114) (p.116).</p>		

CATEGORIA A: ARTE (Dissertações – Continuação)

CONCEPÇÃO	AUTORIA	UNIDADE DE REGISTRO
(A8) Arte método de pesquisa	GALVANI (2016)	<p>O surgimento da Pesquisa Baseada em Artes (Arts Based Research) se deu por volta do início da década de 90 a partir dos trabalhos desenvolvidos por Elliot Eisner, e também do anseio de pesquisadores, artistas e educadores de trazerem a arte para dentro da Academia, não somente como objeto de estudo ou de ilustração mas também como método de pesquisa, como uma parte estruturante do caminho. (86) (p.87)</p>
		<p>A Pesquisa Baseada em Arte e a Pesquisa Educacional Baseada em Arte é um tipo de investigação de orientação qualitativa que utiliza procedimentos artísticos, sejam estes, literários, cênicos, visuais ou performativos, para dar conta de práticas de experiências nas que tanto os diferentes sujeitos (pesquisador, leitor, colaborador) como as interpretações sobre suas experiências revelem aspectos que não são visíveis em outro tipo de investigação. (OLIVEIRA, 2013, s/p). (87) (p.88)</p>
		<p>Também temos a A/r/tografia e a Investigação Fotográfica (ou investigação específica de uma determinada área da arte) que dentre as tendências acima mencionadas, são as que se distingue das demais por serem uma modalidade dentro da Pesquisa Baseada em Artes. (87) (p.88).</p>
		<p>De todas as nomenclaturas acima listadas, Pesquisa Baseada em Artes (PBA) é um termo mais abrangente e de acordo com Eisner e Barone (2012, s/p): “[...] a Pesquisa Baseada em Artes é um esforço para ultrapassar as restrições que limitam a comunicação discursiva, a fim de expressar significados que de outra forma seria inefável. Na verdade um exame das formas de comunicação utilizados na cultura em geral revela um nível de diversidade de formas que é o suficiente para deslumbrar os olhos, o ouvido encantar, seduzir a língua. Os seres humanos têm inventado formas dentro de um espectro de modalidades sensoriais, a fim de "dizer" em uma forma que não pode ser dito em outras”. (87, 88) (p.88, 89).</p>
		<p>Magave (2014) em sua dissertação, aponta que os teóricos conceituam que o termo “pesquisa” pode ser entendido como um grande guarda-chuva que abarca diferentes processos que visam ampliar a experiência humana e promover o entendimento. São várias, portanto, as formas de pesquisa, e a pesquisa científica é apenas uma dessas formas. Quando o processo de criação artística se torna um processo cujo principal foco é ampliar a experiência humana e promover o entendimento, aí temos arte como pesquisa. E quando falamos arte, estamos querendo dizer como uma outra forma de enxergar o mundo e vivenciar a realidade. (88) (p.89)</p>
		<p>Durante o processo da PBA existe uma busca do pesquisador pelo autoconhecimento e o ato de pesquisar, isto é, o pesquisador precisa estar disposto a uma viagem de descoberta. Acredito, assim como estes autores, que a arte tem o poder não só de representar aquilo que desejamos e buscamos, mas também aquilo que descobrimos no processo criativo. Porém, o objetivo principal da PBA não é produzir uma obra de arte, mas sim uma pesquisa; é apresentar o resultado final de uma pesquisa conduzida, não exclusivamente mas principalmente, por meio da arte. Tal resultado não se pretende conclusivo, mas espera-se que o uso de uma nova linguagem seja capaz de levantar novos questionamentos e permita ao pesquisador e ao seu público enxergar o tema em questão a partir de novas perspectivas. (89) (p.90)</p>
		<p>Estar envolvido com a prática da a/r/tografia significa muito mais do que fazer ou criar arte, significa investigar o mundo por meio de um processo contínuo de fazer arte, qualquer forma de arte, e escrever, mas não separados ou ilustrativos um do outro, e sim interligados e tramados através um do outro para serem capazes de criar significados expandidos e/ou suplementares. (SINNER et al, 2013).(93) (p.94).</p>
		<p>A pesquisa viva é, segundo Irwin e Springgay (2013): “um compromisso de vida com as artes e a educação por meio dos atos de pesquisa.” A a/r/tografia é uma metodologia de corporificação, de compromisso contínuo com o mundo: que interroga, mas que</p>

(A8) Arte método pesquisa	como de	GALVANI (2016)	<p>celebra o significado. A a/r/tografia é uma prática viva, uma vida criando experiência examinando nossa vida pessoal, política e/ou profissional. (95) (p.96).</p>
			<p>Viadel, em uma entrevista exclusiva para a Revista Trama (2013), pontua que acredita que a metodologia de pesquisa baseada em artes deveria ser chamada conforme a especialidade da arte adotada, por exemplo, se a pesquisa utilizar música, deveria ser investigação educativa baseada na música e, portanto, como esta pesquisa utiliza fotografias o termo mais apropriado a ser adotado seria: investigação educativa baseada na fotografia. (98) (p.99).</p>
			<p>Eisner e Barone (2012) já afirmavam que a investigação baseada em artes não é a simples aplicação de uma variedade de métodos flexíveis, mas sim um resultado de trabalhar artisticamente a descrição das situações para que se possam ser vistas de outros ângulos. (98) (p.99).</p>
			<p>Não existe uma única modalidade de investigação baseada na fotografia porque os modos de investigações que utilizam imagens fotográficas são muito diversos. (Hamilton, 2006 apud Roldán e Viadel, 2012, p. 42). A proposta que os autores trazem é de justificar as enormes e variadas possibilidades do uso da fotografia nas investigações educativas baseadas nas artes visuais e também por considerar as imagens fotográficas como potentes instrumentos de investigação. (98) (p.99).</p>
			<p>Ao aprofundar meus conhecimentos sobre as metodologias de pesquisa educacional baseada em arte pude alterar minha forma de pensar e enxergar a minha pesquisa. Percebi que ao utilizar essa metodologia, não havia um modo certo ou errado de fazer, mas sim de investigar as fotografias para construir teoria a partir delas. (116) (p.117).</p>

CATEGORIA A: ARTE (TESES)

CATEGORIA A: ARTE (Teses)

CONCEPÇÃO	AUTORIA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(A7) Arte como processo de humanização, emancipação humana e transformação da realidade</p>	<p>CARAM (2015)</p>	<p>Num sentido de totalidade, o ser humano, depois de apropriar-se das significações históricas, pode, por sua capacidade crítica e reflexiva, desenvolver novas significações que ajudem a mudar a realidade e, nesse sentido, “a Arte tem enorme importância na mediação entre os seres humanos e o mundo, apontando um papel de destaque para a arte/educação: ser a mediação entre a arte e o público” (BARBOSA, 2009, p. 13). (p. 06).</p>
		<p>Uma ideia importante que o documento apresenta é a de que “criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender” (p. 19), de modo que conhecer a Arte para criar e compreender o mundo transformando-o continuamente é outra função da Arte na vida das pessoas, sendo que o não conhecimento da Arte, segundo os PCNs respectivos, torna o ser humano limitado tanto em sua aprendizagem quanto em sua expressão. (p. 21).</p>
		<p>Os documentos também mostram a Arte como integradora da totalidade da formação e do desenvolvimento do pensamento do ser humano. A Arte, como mediadora, constitui-se em diferentes momentos como instrumento ou como signo. (p. 43).</p>
		<p>Os documentos nos apresentam a Arte como atividade humana, como fonte criadora pela qual o ser humano modifica o seu psiquismo e a sua personalidade. Enquanto atividade humana a Arte tem a competência para desenvolver as capacidades motoras, afetivas e cognitivas próprias e essenciais do ser humano. Desta forma, os documentos enfatizam o fato de que pela Arte o ser humano transforma a natureza e a si mesmo, apresentando a Arte como elemento capaz de desenvolver as Funções Psíquicas Superiores, tais como: percepção, imaginação, criatividade, linguagem etc. (p. 44).</p>
		<p>Assim, a Arte hoje passa a ser vista como instrumento integrador e totalizador da formação humana e da sociedade. (p. 44).</p>
		<p>Logo, a Arte é apresentada com a função principal no processo de humanização, pois viabiliza ao ser humano a capacidade de apropriar-se dos bens materiais produzidos em sociedade por meio da linguagem artística, como afirma Leontiev (1978a, p. 267): “Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. (p. 44).</p>
		<p>Para Vygotsky a grande preocupação é delinear um novo método da Arte fundamentado na psicologia, para desta forma compreender a função da Arte no processo de formação e desenvolvimento do ser humano. Assim, o seu grande objetivo nesta nova Psicologia da Arte é compreender a função dos signos na formação da consciência individual e social do ser humano, ou seja, a Arte entre o indivíduo e a sociedade. (p. 49).</p>
		<p>O método analítico, fundamentado no método marxista, tem uma grande função na nova Psicologia da Arte para compreender o social impregnado na produção artística e como este social apropriado pelo ser humano gera um novo desenvolvimento psíquico. (p. 49).</p> <p>Com o novo método objetivo-analítico da Psicologia da Arte se consolida a relação dialética entre o individual e o social, pois os aspectos fundamentais do sentimento humano se incorporam no processo de desenvolvimento do próprio ser humano. Ou seja, os signos presentes na Arte funcionam como estrutura de significação do social manifestados na produção artística. (p. 50).</p>

<p>(A7) Arte como processo de humanização, emancipação humana e transformação da realidade</p>	<p>CARAM (2015)</p>	<p>Quando paramos para pensar o lugar que a Arte ocupa em nossas vidas nos damos conta de quão ampla é sua contribuição para o desenvolvimento do ser humano em seus mais variados aspectos. Arte é a manifestação da criatividade humana que aflora nas suas mais diversas formas a partir da interação dos seres humanos com o mundo no qual estão inseridos. (p. 51).</p>
		<p>Vygotsky (2012; 2008; 1991; 1988; 2007) apresenta uma nova concepção de Arte que entende esta área de conhecimento como indispensável para a formação humana e para a humanização do indivíduo. (p. 51, 52).</p>
		<p>A ação da Arte é produzir catarse estética, incorporar a experiência social acumulada na obra de Arte no desenvolvimento do psiquismo humano, ou seja, é o social acumulado na Arte que vai produzir uma mudança substancial no processo de formação psíquica do ser humano. Desta forma, a Arte é mediadora desse processo de internalização e transformação do próprio ser humano. (p. 52).</p>
		<p>Vygotsky (2008) vê na Arte a soma de todas as manifestações do processo de desenvolvimento humano, tais como: os sentimentos, as emoções e as experiências acumuladas e vivenciadas ao longo dessa formação humana. É importante ressaltar que a sua preocupação com a Arte não está fundamentada numa questão moral, mas sim em uma questão social e cognitiva, de forma que a Arte não tem como objetivo relacionar as emoções estéticas com as variadas formas de comportamento moral. (p. 52, 53).</p>
		<p>Isso porque a Arte é concebida enquanto um produto complexo que carrega em si próprio os elementos marcantes do processo histórico e cultural de uma determinada realidade humana, sendo este o produto social que deve ser internalizado pelo ser humano na busca pela superação de seu estado primitivo. (p. 53).</p>
		<p>Só será possível o desenvolvimento humano pela Arte quando ela for dialética, ou seja, pelo processo de superação do velho para o novo, pois a Arte modifica o comportamento do ser humano. Vygotsky (2008) afirma que a Arte deve ter essa função transformadora da imagem da conversão da água em vinho: “El milagro del arte nos recuerda mucho más a otro milagro de los Evangelios: La transformación del agua en vino. La verdadera naturaleza del arte es la transubstanciación” (p. 297). (p. 53).</p>
		<p>Quando afirma que a Arte é o social em nosso interior verifica-se, em verdade, que há transformação interpsicológica (social), ou seja, o ser humano se apropria do social, do exterior e pela mediação humana, num processo dialético ele internaliza essa produção social desenvolvendo uma transformação intrapsicológica (interior/psicológico). (p. 53).</p>
		<p>A Arte é um instrumento social, pois carrega em si mesma toda a complexidade do aspecto histórico-cultural do desenvolvimento humano, por isso, a Arte modifica a forma da evolução da consciência humana e da estrutura das Funções Psíquicas Superiores dos seres humanos. Isso ocorre porque as propriedades da Arte determinam a configuração de um novo ato instrumental, seguindo a mesma função e configuração que têm as ferramentas que modificam o processo de adaptação natural do ser humano em relação à natureza e à forma como determina os modos das operações de atividades. (p. 54).</p>
		<p>A Arte como instrumento ou ferramenta social modifica a conduta e a estrutura do ser humano e não o objeto em si. Olhar a Arte como objeto seria descaracterizar a sua própria essência de influenciar a conduta humana, modificando a consciência e desenvolvendo as suas funções psíquicas. (p. 54).</p>
<p>Notamos que a Arte, como um instrumento psicológico, começa a cumprir as suas funções primeiras no âmbito do contexto complexo das relações sociais para logo ser apropriada no contexto individual, duas forças de desenvolvimento: “En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual: primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos. La internalización de las actividades socialmente arraigadas e históricamente desarrolladas es el</p>		

<p>(A7) Arte como processo de humanização, emancipação humana e transformação da realidade</p>	<p>CARAM (2015)</p>	<p>rasgo distintivo de la Psicología social” (VIGOTSKY, 1988, p. 94). (p. 54, 55).</p>
		<p>“A arte é antropomórfica ao máximo, na medida em que apresenta o mundo do homem como criação do homem; seu antropomorfismo (assim como seu antropocentrismo) está orientado para a genericidade; dada esta orientação, a arte é mais antropomórfica que o pensamento cotidiano” (HELLER, 1977, p. 108). (p. 55).</p>
		<p>Quando essa realidade é transformada pela ação humana, Heller (1977) coloca a Arte como mediadora da ação transformadora que também desenvolve o ser humano e a própria natureza. A Arte surge porque o ser humano tem como característica ser criativo e pela ação criativa que lhe é peculiar, transformando a natureza e a si mesmo. Por isso, Heller (1977) indica que a Arte é um instrumento de humanização, mostrando a importância dela para o próprio desenvolvimento humano. Arte é, portanto, o mecanismo pelo qual o ser humano cria e recria a matéria, e dialeticamente, quando cria e recria, ele mesmo se humaniza, ou seja, acontece o processo de desenvolvimento humano. (p. 55, 56).</p>
		<p>“A arte por si só não pode humanizar a vida; porém quando se tem a necessidade de humanizar a própria vida e dos demais também em outros níveis – o nível político, moral etc. – a arte proporciona um parâmetro e cumpre a função de apoio sentimental e intelectual para operar a transformação” (HELLER, 1977, p. 203). (p. 56).</p>
		<p>Humanizar é entendido como um processo de tornar o indivíduo racional, emotivo e sentimental (HELLER, 1977). O simples contato com a Arte não proporciona mecanismos de humanização, sendo necessário que a Arte tenha uma função humanizadora, ou seja, a Arte entendida como princípio do próprio desenvolvimento humano. Humanizar, então, é superar pelas contradições o estado biológico do próprio ser humano, assumindo atitudes correspondentes a um nível superior da própria existência e se objetivando nas produções humanas realizadas ao longo da própria história do desenvolvimento do ser humano. (p. 56).</p>
		<p>A Arte, como catarse, na perspectiva de Vigotsky, desenvolve as Funções Psíquicas Superiores realizadas num processo de apropriação e objetivação feito desde a perspectiva da atividade ou do trabalho. Pela Arte o ser humano busca formas específicas de humanização porque não importa apenas o domínio de uma técnica, e na perspectiva de Vigotsky o objetivo da Arte é o processo de humanização. Humanizar-se por meio da Arte é, portanto, superar o estado biológico e/ou natural do ser humano, é quando o biológico se humaniza. (p. 57).</p>
		<p>Desta forma, desde a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a Arte se constitui como instrumento de formação da personalidade e das novas funções Psíquicas Superiores do ser humano. (p. 112).</p>
		<p>A Arte se configura como uma ferramenta psicológica que tem a função de modificar internamente o ser humano. (p. 112).</p>
		<p>Partindo dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural notamos que na Arte há uma estreita relação dialética entre as dimensões psicológica, histórica, social e cultural do próprio comportamento humano e das novas formas das Funções Psíquicas Superiores, que devem ser apropriadas pelas crianças para que desenvolvam sua personalidade e construam novas formas de condutas. (p. 112, 113).</p>
		<p>Desta forma, as diversas manifestações da Arte no mundo do ser humano se configuram como elementos de comunicação histórica e cultural, como integradoras de novas formas de pensamento e de identidades coletivas, como processos de elaboração de novas Funções Psíquicas Superiores e como premissa da construção do novo na própria criança. (p. 113).</p>
<p>Falar que a Arte provoca catarse é o mesmo que afirmar que ela é capaz de provocar modificações na conduta humana e avanços nas Funções Psíquicas Superiores. (p. 133).</p>		
<p>Quando a Arte provoca no ser humano as reações afetivas e cognitivas acontece o que Vygotsky (2008) chamou de catarse, processo que se dá quando a forma de Arte entra em contradição com o conteúdo da história. (p. 133).</p>		

<p>(A7) Arte como processo de humanização, emancipação humana e transformação da realidade</p>		<p>Vygotsky (2008) concebe a Arte como instrumento social, como processo de objetivação dos significados presentes nela enquanto processo psicológico porque provoca a catarse mediante o desenvolvimento das emoções contraditórias entre forma e conteúdo. A Arte como instrumento social comunica e provoca transformações na conduta individual e social do ser humano: [...]. (p. 143).</p>
	<p>ANDRADE (2012)</p>	<p>Nesse momento da pesquisa, procura-se esclarecer que a Arte permite à pessoa a possibilidade de ressignificar o mundo tanto no aspecto do fazer, do fruir e do refletir. A arte, como área do conhecimento, possibilita o despertar de inúmeras potencialidades no indivíduo. Uma delas é o desenvolvimento da criatividade. Por meio dos aportes teóricos, busca-se o esclarecimento quanto ao desenvolvimento da criatividade que é um processo de formação e de apreensão de estímulos que o indivíduo desenvolve, de forma contínua, ao longo da vida. (p.38).</p>
		<p>A Arte possibilita um caminho para que a educação possa cumprir o seu papel emancipador, pois ela traz em seus pressupostos todas as características de educar pela ideia da justiça social e pelo esclarecimento único de seus meandros. Ela é um movimento contínuo do pensar, do expressar, do sentir, nos diferentes territórios do impossível, da utopia. A arte, no momento atual, tem a grande possibilidade de formar para a liberdade, para a autonomia e não para a “coisificação”, enquanto fruto de um desenvolvimento que leva à desigualdade educacional e social. (p.50, 51).</p>
		<p>Nesta questão, a maioria entendeu a pergunta como se fosse a formação na universidade e colocaram a importância da Arte na sua formação no sentido do conhecimento, do desenvolvimento da criatividade, da expressão e no seu desenvolvimento humano. (p.59).</p>
		<p>Analisando estas respostas, pode-se verificar que nestes poucos momentos em que obtiveram uma formação artística na universidade voltada para uma concepção de Arte como transformação e reflexão, tanto na prática quanto na teoria. A Arte possibilitou a estimulação da criatividade e desenvolvimento de atividades que despertam o interesse no mundo, bem como ampliação de ideias que aguçam a sensibilidade. (p.59, 60).</p>
		<p>Chegaram à conclusão de que a Arte é o caminho para uma educação de qualidade, ela proporciona uma visão de mundo, transforma coisas que antes pareciam simples em significantes, possibilita conhecimento de muitos métodos que já estão sendo colocados em prática. O professor consegue ver e entender a criança por meio da Arte que facilita a relação entre o mundo interno e externo. (p.60).</p>
		<p>Pode-se concluir que a Arte serviu como instrumento para abrir caminhos para a formação crítica, reflexiva e criadora do aluno. (p.60).</p>
		<p>Nesta questão, todos tenderam a ver, de forma clara e sensível, a Arte como fundamental na Educação e colocaram quanto o papel da Arte: “conhecer a si mesmo, conhecer o outro”; “a arte norteia seus valores e seus referenciais de vida”; “a arte sensibiliza, torna o mundo melhor e amplia o olhar”; “possibilita maior sensibilidade em relação à forma de olhar o mundo”; [...]. (p.61).</p>
		<p>A escola busca muitas vezes estratégias educacionais que visam apenas o adestramento motor, a reprodução de gestos e exclui o entendimento da Arte como uma forma de construção do pensamento para o desenvolvimento do ser. (p.162).</p>
<p>Partimos então da premissa que a Arte é um caminho que proporciona a humanização e o exercício do pensar por meio da sensibilização, durante o processo de formação vivenciado pelo professor ao longo da sua profissão. Nesse sentido, a Arte na Educação propicia um fazer formativo, um trabalho significativo para o desenvolvimento de uma linguagem latente que o ser humano possui e deve fazer emergir. (p.163).</p>		

(A7) Arte como processo de humanização, emancipação humana e transformação da realidade	ANDRADE (2012)	<p>Segundo Pareyson, a Arte está ligada com a vida e presente em todas as instâncias do ser humano. “[...] a arte é também uma atividade específica, que emerge da vida; e dela emergindo, dela se distingue, afirmando-se numa ciosa especificação própria” (PAREYSON, 1989, p. 35). (p.163).</p>
		<p>A Arte permite à pessoa a possibilidade de ressignificar o mundo no aspecto do fazer, do fruir e do refletir. Logo, pode-se entender, segundo Martins, que a fruição em Arte passa pelo desvelar/ampliar o conhecimento. “A experiência de fruir formas artísticas, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa” (MARTINS et al., 1998, p. 128). (p.164).</p>
		<p>A maneira de nos relacionarmos com a Arte é diferente da nossa relação com as atitudes mecânicas do dia a dia. Ela nos revela outros modos de sentir e perceber a realidade. (p.164).</p>
		<p>Ainda como reflexão sobre o que a Arte pode proporcionar na formação da pessoa, Eisner esclarece: “O que a arte proporciona é uma contribuição ampla ao desenvolvimento e às experiências humanas. Primeiramente a arte, isto é, as imagens e eventos cujas propriedades fazem brotar formas estéticas de sentimentos é um dos importantes meios pelos quais as potencialidades da mente humana são trazidas à tona”. (EISNER, 1997, p.89) (p.169).</p>
		<p>A Arte tem como possibilidade o conhecimento e o desenvolvimento de inúmeras potencialidades no indivíduo. Uma delas é o desenvolvimento da criatividade, pois quando olhamos ou ouvimos, podemos organizar internamente, inúmeras aptidões para que possamos criar. Entendemos que esse desenvolvimento da criatividade é um processo de formação e de apreensão de estímulos que o indivíduo desenvolve, de forma contínua, ao longo da vida. A Arte faz com que o ser humano se relacione com o universo e consigo mesmo. O perceber sensibiliza- o, e o perceber por meio do processo artístico capacita e habilita o ser sensível. (p.170).</p>
		<p>A Arte deve ser transformadora, voltada para imaginação plena, capaz de criar novas realidades e estabelecer novos paradigmas. É nela que pode estar o movimento para o conhecimento de si e dos outros, o conhecimento do mundo pelo olhar com várias cores, com os sons do silêncio, pelas sensações, a imaginação e um conceito individual de mundo. (p.173, 174).</p>
		<p>A formação para a Arte deve proporcionar ao aluno, futuro professor, além da experiência técnica, o lúdico, o desenvolvimento da intuição, a comunicação, a expressão, a sensibilidade, a criatividade, a compreensão de seu mundo e do seu universo. (p.181).</p>

CATEGORIA A: ARTE (Teses – Continuação)

CONCEPÇÃO	AUTORIA	UNIDADE DE REGISTRO
(A1) Arte como campo educativo	CARAM (2015)	<p>Entretanto, temos claro que o papel do educador, ou do espaço da Arte nas instituições que atendem as crianças de 0 a 5 anos de idade, não é o de apresentar para elas a Arte como fragmentos de uma cultura, mas sim o de trabalhar de forma a ampliar a percepção, desenvolvendo o pensamento da criança sobre o mundo, sobre si própria e estimulando nela as expressões de linguagens mais variadas. (p. 04).</p> <p>Ao longo dos anos, versões das diretrizes e bases da educação retiraram a disciplina de Arte do currículo gerando uma organização por parte dos Arte-/educadores no sentido de lutar pela concepção de Arte como “conhecimento, ao explicitar que o ensino da Arte escolar deverá promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (SILVA, 2007, p. 13). Desta forma, com nova redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)6, em 1996, revogam-se as disposições anteriores e a Arte passa a ser então considerada obrigatória em toda a Educação Básica. (p. 18).</p>

(A1) Arte como campo educativo	CARAM (2015)	A preocupação em se trabalhar a Arte de forma a contemplar as diferenças culturais fica cada vez mais evidente, pois, “entre outros princípios, a concepção de ensino de Arte como conhecimento está baseada no interculturalismo, na interdisciplinaridade e na aprendizagem dos conhecimentos artísticos a partir da interrelação entre o fazer, o ler e o contextualizar arte” (SILVA, 2007, p. 13), respeito à diversidade cultural que, de acordo com Ana Mae Barbosa, destaca-se na arte-educação pós-moderna. (p. 18).
		Tais reflexões dirigem o ensino da Arte para a promoção do desenvolvimento cultural do indivíduo e propõe, segundo Silva (2007), um conhecimento estruturado na “inter-relação entre o fazer, o ler e o contextualizar arte” (p. 13), meio pelo que se valoriza a diversidade cultural e a interdisciplinaridade no ensino da Arte. (p. 19).
		“A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas” (BRASIL, 1997, p. 19). (p. 20).
		Os PCNs de Arte (BRASIL, 1997) defendem que o fazer artístico nas escolas deve ir para além da experiência estética da obra, direcionando-se para o conhecimento da Arte como atividade humana, pois: “(...) entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura através da história e como conjunto organizado de relações formais” (p. 32). (p. 23).
		É necessário estimular a criação da criança tanto no que diz respeito à educação escolar quanto à familiar com base nas produções da humanidade, bem como reconhecer a relevância do papel do trabalho com Arte e sua importância para o desenvolvimento cultural da criança, para a formação integral do indivíduo. Desta forma, entendemos a criança como produto e produtora de cultura. (p. 51).
		Por isso, a Arte como processo educativo tem essa função de ser uma ferramenta psicológica para conseguir uma vida humanizadora e constituir novos processos de conduta no ser humano, especificamente nas crianças da Educação Infantil. (p. 114).
		Assim, o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores e a formação da personalidade da criança na Educação Infantil é um processo histórico-cultural, social, que sempre é mediado pelos instrumentos materiais e psicológicos. Nesse sentido, a Arte como ferramenta material humana tem essa função psicológica e não só de experimentar uma arte. Por isso, na escola de Educação Infantil, a Arte não deve ser oferecida à criança só com o sentido de viabilizar o contato com essas produções artísticas, devendo ser a Arte entendida e usada como uma ferramenta mediadora que comunica e objetiva a subjetividade impregnada na produção artística, única forma pela qual cumpre o seu papel do conceito vyotskiano: a Arte é o social em nós. (p. 114).
	ANDRADE (2012)	A LDBEN (lei federal nº 9.394/96), em seu artigo 26, parágrafo 2º, fala sobre o ensino da Arte sob a visão de componente curricular de forma obrigatória, nos diversos níveis da educação básica, para a promoção do desenvolvimento cultural dos alunos. (p.39).
		Portanto, é necessário observar que a sala de aula - neste caso, as aulas de Arte - não deve ser entendida somente como um espaço para que as crianças desenvolvam atividades, mas também como um lugar onde a ação educativa como um todo possa conduzir-se na percepção da realidade social, econômica, cultural e política. (p.129).

(A1) Arte como campo educativo	ANDRADE (2012)	Quando pensamos a Arte - e aqui com o foco na Educação Infantil - é preciso entender o que significa esta disciplina rígida que é imposta. (p.145).
		Nesse sentido, a aula de Arte deve criar situações em que os sentidos sejam trabalhados, as percepções exercitadas e o pensamento imaginativo estimulado, pois “a imaginação produz essa flexibilidade, a de olharmos a realidade do lado de dentro do vidro. Renova e recupera a significação da experiência, que habitualmente está desvitalizada e condicionada” (MARTINS et al., 1998, p.118). (p.165).
		Pensando a Arte inserida no contexto do conhecimento e linguagens que o documento nos suscita, podemos levantar questões sobre a formação artística na Educação Infantil sob o ângulo das características etárias significa perceber, entre outros fatores, que essa é uma fase de transição entre uma lógica motora de pensamento e uma lógica operatória. As crianças fazem uso de linguagens, a princípio, como exercício e descoberta das possibilidades do corpo em imitar ou imprimir marcas, e, em seguida, descobrindo que aqueles gestos e marcas podem representar suas percepções, desejos e sentimentos, para só então perceber que há uma regra de funcionamento para as representações. (p.166).
		O maior desafio para a transformação da Arte na Educação de hoje é ensinar o professor a pensar sobre o significado da Arte para a criança e para si mesmo como meio de conhecimento e criação. (p.167).
		A Arte, enquanto disciplina do currículo, necessita, tal qual as demais disciplinas, de detentores de conteúdos próprios e específicos; precisa ser concebida como essencial dentro deste contexto didático. (p.167).
		Alguns pesquisadores e educadores têm se lançado na reflexão sobre o papel da Arte na escola construindo importantes referências que podem nortear as ações dos professores. Nesse sentido, é este o momento para se pensar o lugar da Arte no currículo da Educação Infantil em um movimento de refletir coletivamente sobre a prática de sala de aula e construir alternativas para as demandas que dela surgem em um pressuposto incorporado ao processo de formação dos professores. Pode-se então ter como propósito a Arte como conhecimento e como linguagem. (p.168).
		Neste caso aqui apresentado, a arte na educação infantil deve ser tratada como linguagem e envolve a expressão individual e coletiva de sentimentos e valores culturais. A Arte enquanto disciplina no currículo deve ter como meio a técnica, a construção de habilidades, a utilização de instrumentos e o conhecimento da sintaxe da linguagem. (p.168).
		É inerente que sejam articulados e esclarecidos os princípios e significados para a Arte na educação e o que a área poderia oferecer no sentido de resgatar esse conhecimento em ações cognitivas sobre experiências estéticas e artísticas construindo, desde cedo, um repertório artístico e estético com a criança. (p.168).
Levando em conta todos os estudos teóricos apresentados nesta pesquisa, pode-se considerar que a Arte tem uma relação de sensibilidade com a existência e com experiências humanas. A Arte é capaz de gerar conhecimento e, por meio dela, pode-se devolver ao mundo essa humanização, contribuindo de forma inegável com um projeto educacional tanto na formação de professores quanto na formação das crianças, desempenhando um papel preponderante nos projetos educacionais. (p.180).		

CATEGORIA A: ARTE (Teses – Continuação)

CONCEPÇÃO	AUTORIA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(A3) Arte como linguagem, expressão e comunicação</p>	<p>CARAM (2015)</p>	<p>Quando falamos em Arte, por nós compartilhado, logo nos vem a mente a indagação do que vem a ser Arte, que concepção temos presente em nossas mentes. O trecho abaixo corresponde à interpretação dada por Santos (2006) de que: “A arte é um bem mundial considerado patrimônio cultural da humanidade, pois, através da comunicação e expressão plástica, musical, dramática e literária, o homem deixou a sua história registrada através dos tempos. A arte também é uma linguagem e, como tal, tem uma simbologia própria. Esta linguagem simbólica comunica significados a respeito do mundo. São representações materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam uma sociedade ou um grupo social. Ao decodificar e entender esta linguagem pode-se compreender o modo de vida, o sistema de valores, as tradições e crenças de um povo” (p. 7). (p. 04, 05).</p>
		<p>Santos (2006) destaca a importância da Arte como um bem universal que tem como fundamento comunicar e expressar de forma objetiva toda uma história social, uma ferramenta comunicativa, portanto, no sentido de fazer conhecer um dado histórico e cultural que foi moldado por uma cultura específica. (p. 05).</p>
		<p>Assim, a Arte possui uma linguagem única que aguça nosso sentido por ser repleta de significados transmitidos apenas em sua própria linguagem e em nenhuma outra. (p. 06).</p>
		<p>“O que distingue essencialmente a criação artística das outras modalidades de conhecimento humano é a qualidade de comunicação entre os seres humanos que a obra de arte propicia, por uma utilização particular das formas de linguagens” (BRASIL, 1997, p. 28). (p. 22).</p>
		<p>Quando se refere a diferentes linguagens abre o olhar para todas as formas de linguagens sejam elas corporal, gestual, plástica, musical, etc. estabelecendo a importância da Arte como forma de linguagem e comunicação humana. (p. 35).</p>
		<p>Desta forma, Vásquez afirma que a Arte tem a função de comunicação entre os seres humanos, constituindo-se como meio pelo qual um indivíduo exterioriza a leitura que faz da realidade externa a ele, ao mesmo tempo, externalizando esta realidade após ter feito nova releitura dela. (p. 60).</p>
		<p>Os sentimentos humanos não só são biológicos, mas também sociais ou culturais, ou seja, carregam sentido e significado. Temos, assim, as imagens num quadro, as palavras e os movimentos num teatro que expressam a exteriorização do pensamento do próprio indivíduo. Nesse sentido, a Arte expressa os sentimentos que estão na Arte e são exteriorizados para o ser humano. (p. 80).</p>
		<p>Na Teoria Histórico-Cultural a Arte se destaca não como técnica, mas como história por ser uma linguagem de uma época e de uma cultura específica que serve como instrumento mediador para transmitir um conhecimento objetivado. Como a Arte se relaciona diretamente com as linguagens, no sentido de comunicar, ela não pode ser patrimônio de um só ser humano, o sendo por parte de toda a humanidade. (p. 81).</p>
		<p>As expressões de Arte das pessoas constituem verdadeiros acontecimentos históricos e sociais que são comunicados pelas diversas formas de linguagens por meio das quais o ser humano exterioriza as suas representações subjetivas. Nota-se aqui que a Arte, como manifestação linguística, tem essa capacidade infinita de relacionar o ser humano entre si, de compartilhar as experiências e as ideias de uma época determinada. (p. 82, 83).</p>
		<p>“Então eu acredito que a Arte seja uma leitura do nosso mundo, do nosso ambiente em que a gente vive, com quem a gente convive, então eu acho que é a expressão de cada um nesse universo em que a gente vive (...)”. [Professora BIA]. (p. 108).</p>
<p>A professora Raquel, por sua vez, apresenta uma concepção de Arte mais voltada para a possibilidade de múltiplas linguagens da criança e não necessariamente da Arte pela Arte e, nesse sentido, concebe a Arte como mediadora na relação entre o Homem</p>		

(A3) Arte como linguagem, expressão e comunicação	CARAM (2015)	e o Mundo: [...]. (p. 110).
		Para Vygotsky (2008), a Arte é uma forma de linguagem, pois comunica uma realidade social apropriada por um indivíduo que pode ser, por exemplo, um pintor, um escultor, um dramaturgo ou outro artista que se apropria do social e logo comunica este social por meio de sua produção. (p. 136).
		Desta forma, o trabalho intencional com Arte da mostra-se fundamentado no objetivo de comunicação e produção de catarse no próprio ser humano. Como sabemos, a Arte carrega em seu interior um conjunto de símbolos e significados que serão interiorizados pelo ser humano por meio da mediação do adulto e das ferramentas. Dotada desta função comunicativa de mostrar o conteúdo histórico em que está imersa a obra, a Arte tem a função de ativar a emoção estética e motivar a função do pensamento, culminando com a apropriação e compreensão do social pela humanidade. (p. 143).
		Quando tomamos a Arte como comunicação não estamos considerando que apenas reproduza a vida, mas sim que cria novas formas de condutas sociais e que modifica as Funções Psíquicas Superiores ao promover novas perspectivas e possibilidades de conhecimento e conduta do ser humano. (p. 143).
	Peixoto (2003) enfatiza a importância da Arte como comunicação e expressão do social, mencionando o processo de internalização como fator importante do desenvolvimento psíquico do ser humano: [...]. (p. 143).	
	SILVA (2012)	Eisner (1999, 2008) define as histórias em quadrinhos como arte sequencial, ou seja, “uma série de imagens dispostas em uma sequência” (2001, p. 10). (155) (p.157).
	ANDRADE (2012)	O Ensino da Arte para crianças permite o acesso à Arte enquanto linguagem para a expressão e para a aquisição do conhecimento. (p.45).
	Assim, ela representa a Arte diferenciada e, neste sentido, é: “[...] inseparável da realidade social, econômica, política e cultural dos diversos países. Hoje, ela tem um papel fundamental na religação da sociedade, na reorganização do tecido social desfeito pela mercantilização das relações e pela violência. Particularmente entre os jovens, a arte torna-se a única linguagem possível de compreensão, de comunicação entre gerações. Com a homogeneização do discurso de mudança, a política tem pouco a dizer, e a arte assume uma importância nunca vista. A crise de paradigmas traz para o campo da resolução dos problemas a incerteza, a poética e o imprevisível. Neste contexto, quando se fala do papel da arte, não se quer dizer que ela deva servir a uma boa causa, empobrecendo-se esteticamente”. (FARIA & GARCIA, 2003, p. 57-58) (p.48).	
	A Arte, para Barbosa, é a linguagem de todos os sentidos, “transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursiva e científica” (1998, p.17). (p.170).	

CATEGORIA A: ARTE (Teses – Continuação)

CONCEPÇÃO	AUTORIA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>(A6) Arte como percepção, imaginação e criação</p>	<p>CARAM (2015)</p>	<p>O interesse por esta pesquisa, que nos conduziu a investigar a importância do trabalho com Arte para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, está calcado na percepção da Arte como atividade humana ligada ao senso estético e às manifestações estético-artísticas criadas a partir das emoções, das percepções do mundo e das ideias. (p. 03).</p>
		<p>Assim, podemos dizer que a Arte expressa por meio dos tipos de produção artística as categorias produtivas humanas que foram consubstanciando-se no decorrer do processo da formação histórica e cultural do ser humano. (p. 05).</p>
		<p>O não cultivo da rigidez de julgamento entre “certo” e “errado” na Arte faz com o comportamento exploratório seja mais incentivado no indivíduo, com isso ocorrendo com mais intensidade a aprendizagem, de modo que: “Por meio da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada”. (BARBOSA, 2009, p. 21). (p. 06).</p>
		<p>Logo, a Arte é uma ferramenta que desenvolve as capacidades psíquicas humanas, dentre as quais ‘Perceber’ é uma dessas capacidades que se aperfeiçoa quando o indivíduo entra em contato com a Arte. A percepção é possível porque o ser humano tem essa capacidade de observar com detalhes minuciosos e captar os significados que estão impressos ou que levam as marcas do ser humano na Arte. A percepção capacita ao ser humano, então, a realizar um processo de descoberta das significações por meio da análise. (p. 06).</p>
		<p>A Arte, como criação humana, é fundamental para o desenvolvimento do ser humano, pois por meio dela se apropria das significações produzidas pelo social numa determinada cultura, localizado num contexto de espaço e tempo. (p. 55).</p>
		<p>Para Vygotsky (2008), a Arte está ligada de forma dialética entre o que se constitui como produção, atividade e imaginação. Não importa o resultado final da Arte, o produto final em si, mas o processo pelo qual o ser humano se humaniza pela produção de uma atividade. (p. 58).</p>
		<p>Para Vygotsky (1990), a Arte tem a função de produzir avanços no desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores do ser humano, e para que exerça essa função principal é necessário que a Arte seja caracterizada por quatro princípios fundamentais: imaginação, criatividade, percepção e emoção, que compõem processos psicológicos superiores, ou seja, são únicos no ser humano e têm uma estreita ligação com a Arte. (p. 61).</p>
		<p>Por esta razão é que Vygotsky (1990) enfatiza que a imaginação é a base da criatividade do ser humano, possibilitando a Arte, a ciência e a técnica, como ferramentas de objetivações humanas. (p. 62).</p>
		<p>Assim, a Arte possibilita aguçar a imaginação e, depois, de forma dialética, a atividade criativa se funde na atividade reprodutiva que só é possível, justamente, pelo exercício complexo e dialético da imaginação. (p. 65).</p>
		<p>Por isso, o ato criativo humano se relaciona diretamente com a finalidade expressa da Arte, que é produzir catarse. É necessário não só se apropriar das técnicas e ferramentas, mas também deixar fluir o ato criativo como forma do processo de humanização do próprio ser, crucial que é para a superação do seu estado biológico e para o desenvolvimento das suas funções psicológicas. (p. 67).</p>
<p>[...] a Arte detém esse poder de canalizar os processos de desenvolvimento psíquico do ser humano, pois sem este ato criativo a natureza não seria humanizada e, por sua vez, não estaria à serviço dele. Já notamos que o ato criativo é inseparável dos sentidos e das ferramentas necessárias para operar processos psíquicos mediante a atividade que realiza o ser humano. (p. 68).</p>		

(A6) Arte como percepção, imaginação e criação	CARAM (2015)	“Eis que a percepção da arte também exige criação, porque para essa percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude” (VIGOTSKI, 1999, p. 314). (p. 77).
		O objetivo da Arte é, então, o de ajudar a desenvolver formas de percepções para que o ser humano se aproprie das suas vivências, visto que “las obras de arte pueden ejercer una influencia tan enorme en la conciencia social gracias a su lógica interna” (VIGOTSKY, 2012, p. 27). (p. 79).
		“Então eu acho que a Arte permite esta questão do desenvolvimento da criatividade, da reflexão, que é fundamental pra formação enquanto ser humano, ser social”. [Professora CIDA]. (p. 109).
	SILVA (2012)	“Olhar a produção dos colegas também pode ser rica fonte de conhecimento e informações sobre arte. Isto significa olhar não apenas para seus produtos, mas também para o processo de produção. Ter um colega ao lado, admirar o que ele faz, tê-lo por perto para satisfazer curiosidades e pedir apoio são atitudes que este eixo de trabalho propicia. Este olhar faz pensar que arte não é apenas produto, mas também processo, fruto de buscas e de trabalho. Olhar que a partir de uma mesma proposta cada criança apresenta uma solução diferente, contribuindo para compreensão da marca pessoal”. (São Bernardo do Campo, 2010, p. 79) (194) (p.196).
	ANDRADE (2012)	“A produção de arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais” (BARBOSA, 1991, p. 34). (p.122).
		Segundo Martins, as produções artísticas: “[...] são ficções reveladoras, criadas pelos sentidos, imaginação, percepção, sentimento, pensamento e a memória simbólica do ser humano. Este, quando se debruça sobre o seu universo interior e exterior, une a techné (1), sua capacidade de operar os meios com sabedoria, com a poiesis (2), sua capacidade de criação, desvelando verdades presentes na natureza e na vida que ficariam submersas sem sua presentificação (MARTINS et al., 1998, p.24)”. (p.163).
No que se refere ao fazer, entende-se que todo o processo de aprendizagem passa pelos acervos pessoais, suportes, técnicas, o estímulo gerador, dentre outros. (p.164).		
A Arte não tem um compromisso em que a criança apenas reproduz o que percebe, mas sim deve possibilitar a criação e uso da imaginação para preencher os vazios de sua leitura de mundo, articulando significados próprios. (p.168).		

CATEGORIA A: ARTE (Teses - continuação)

CONCEPÇÃO	AUTORIA	UNIDADE DE REGISTRO
(A2) Arte como conhecimento	CARAM (2015)	[...] o trabalho com Arte, em todas as suas formas de manifestação, é um importante instrumento de conhecimento e desenvolvimento na vida das crianças. (p. 01).
		Esta experiência, assim como outras das quais pude participar em outros anos, me levou a acreditar na Arte como um meio de elaboração de conhecimentos variados me instigando, assim, a constatar se realmente esta área de conhecimento é um instrumento para o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores das crianças. (p. 03).
		Quando falamos em “Arte” torna-se necessário esclarecer a compreensão do termo grafado no singular, o que se deve à referência a um campo de conhecimento específico que engloba a atividade artística em suas modalidades variadas de expressão e em suas manifestações plásticas, cênicas, musicais e literárias. (p. 03).

(A2) Arte como conhecimento	CARAM (2015)	A opção de focar os estudos de Vygotsky e outros colaboradores como referencial teórico desta pesquisa se deu pelo fato de compactuarmos com as ideias dos autores da Teoria Histórico-Cultural a respeito do desenvolvimento psíquico humano, além de encontrarmos em obras de Vigotsky (2012; 2008; 1991; 1988) questões relativas ao trabalho com Arte, apontando esta área de conhecimento como um importante instrumento de mediação para o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores humanas. (p. 08).
		Visando a estes fins, a estrutura da pesquisa realizada e apresentada nesta tese organiza-se em capítulos, contendo o primeiro um breve histórico do ensino de Arte no Brasil, onde se expõem os caminhos traçados desde que a Arte passou a ser considerada área de conhecimento sendo, portanto, inserida nas instituições de ensino. (p. 10).
		“(…) compreender a arte como uma área de conhecimento, como uma construção social, histórica e cultural é trazer a arte para o domínio da cognição. Nessa direção, o conceito de arte também está ligado à cognição como um dos elementos de manifestação da razão, pois existe na arte um conhecimento estruturador que permite a potencialização da cognição” (SILVA, 2007, p. 11). (p. 18, 19).
		“Sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica; não há material adequado para as aulas práticas, nem material didático de qualidade para dar suporte às aulas teóricas” (BRASIL, 1997, p. 26). (p. 21).
		Um dos princípios pautados é a importância da aproximação entre Arte e ciência, presente no texto quando destaca a Arte como objeto de conhecimento enaltecendo-a porque “a manifestação artística tem em comum com o conhecimento científico, técnico ou filosófico seu caráter de criação e inovação” (BRASIL, 1997, p. 26). (p. 22).
		Todos os documentos apresentam a Arte como conhecimento, procedimento e em relação primordial com a vida, com a formação e o desenvolvimento da sociedade e do ser humano. Como conhecimento leva implícito o seu papel enquanto ferramenta de transmissão dos bens culturais, nas suas diversidades e especificidades, mostrando as características exclusivas de uma determinada época. Pode-se dizer, então, que a Arte é um material objetivo que por meio da análise se torna subjetivo no ser humano, o que a coloca enquanto procedimento indispensável na mediação da objetivação das produções humanas na sua forma individual. Devemos nos lembrar que a Arte pode tomar uma característica individual, no entanto, nessa individualidade o artista comunica o aspecto histórico-cultural próprio de onde se insere, assim, conforme insiste Vigotsky, a arte é o social em nós. (p. 43).
		“La principal tarea de esta psicología es, por lo tanto, la creación de un método y de un sistema objetivo de psicología del arte; cuestión de vida o muerte para todo este campo de conocimiento. Pero para tratar de solucionar este problema es necesario delinear antes de forma más precisa el problema psicológico del arte: sólo entonces podremos empezar a estudiar sus métodos”. (VYGOTSKY, 2008, p. 41). (p. 48, 49).
	SILVA (2012)	Ao colocar tal material em exposição para as crianças e comunidade, a pré- escola atribui certa valorização a esta produção de Maurício de Sousa e suas personagens, não a considerando como um modelo estereotipado, haja vista que no projeto pedagógico da unidade, há uma orientação de se “evitar modelos estereotipados que empobrecem a construção de conhecimento de Arte” (São Bernardo do Campo, 2010, p. 87). (59) (p.77).
		Um dos fundamentos da educação da pequena infância é a arte. Arte que não é, desde certa perspectiva, o oposto de ciência; ambas são formas de conhecimento, modos de dizer e interrogar o mundo, em que seriedade e ludicidade não se opõem. Assim, pensar, fazer e sentir não se separam; e isto foi possível verificar ao longo desta pesquisa com as crianças. (p.204).

(A2) Arte como conhecimento	ANDRADE (2012)	Na terceira parte do trabalho, define-se a Arte como objeto de conhecimento e o conceito da arte na formação da pessoa com o suporte teórico de vários autores como Barbosa (1995), Martins (1993), Eisner (1999), dentre outros. (p.38).
		Observa-se que dentro da construção de um novo olhar para a Educação Infantil começa a aparecer a preocupação com a Arte como protagonista de um papel fundamental no desenvolvimento da criança que, segundo Albano: “A razão pela qual a arte pode ser considerada a base para repensarmos uma pedagogia da infância está justamente na inteireza, no modo como constrói conhecimentos. Porque não compartimenta o sujeito, nem a forma de conhecer. Porque possibilita nos conectar com uma tradição, com o passado e, ao mesmo tempo, abrir-nos para o desconhecido”. (2004, p. 43). (p.49).
		A terceira proposta feita por Martins (1998) na aprendizagem significativa da Arte é a experiência de refletir sobre ela, é o momento em que a Arte é vista como objeto de conhecimento, “onde importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas quanto dos próprios alunos” (MARTINS et al., 1998, p. 128). (p.164).
		Pensar, criar através da Arte é um caminho doce e estimulante, quer seja pelo desenho, pela modelagem, pelo teatro ou pela música. É um exercício de sonhar, mas também de “pensar” e de “realizar”. Arte é conhecimento, é pesquisa, é exercício como qualquer área e o professor deve ser tocado por ela em todo esse universo. (p.167).
		A Arte deve proporcionar um prazer enquanto conhecimento e segundo Kant, “[...] se a arte, conformemente ao conhecimento de um objeto possível, simplesmente executa as ações requeridas para torná-lo efetivo, ela é arte mecânica; se, porém, ela tem por intenção imediata o sentimento de prazer, ela chama-se arte estética. Esta é ou arte agradável ou arte bela, ela é arte agradável se o seu fim é que o prazer acompanhe as representações enquanto simples sensações; ela é arte bela se o seu fim é que o prazer as acompanhe enquanto modos de conhecimento”. (KANT, 1996, p.32) (p.170).

CATEGORIA A: ARTE (Teses - Continuação)

CONCEPÇÃO	AUTORIA	UNIDADE DE REGISTRO
(A5) Arte como cultura ou como Manifestação cultural	CARAM (2015)	Do mesmo modo, a autora também destaca que a Arte comunica significados sociais e culturais próprios de uma sociedade num determinado tempo histórico. Por isso, quando o ser humano está frente a uma produção artística está igualmente frente às variadas significações produzidas e legadas à humanidade por meio da linguagem artística. (p. 05).
		Então, a Arte deve ser aprendida como um produto da cultura, como parte da história humana e também como estrutura formal do fazer artístico. (p. 24).
		Da mesma forma, pela Arte como ferramenta humana, o homem criou e continua criando nos dias de hoje diferentes maneiras de expressar suas emoções e sua compreensão da realidade. Estas criações artísticas fazem parte da produção cultural da humanidade e apresentam-se em diferentes períodos de formas e conteúdos distintos, basta vermos as pinturas rupestres, primeiras manifestações artísticas dos homens e utilizadas como forma de registro da história social dos povos das cavernas e de suas emoções, crenças e medos, o mesmo com relação à Arte contemporânea, expressão dos sentimentos e das vivências humanas mais livres e atuais. (p. 52).
		Por meio da Arte, segundo Vigotsky (2001a), a criança se apropria da cultura. (p. 59).
		A Arte é também entendida como cultural na medida em que, de acordo com Vygotski (1995), a cultura dá origem a novas formas de conduta e comportamento, modificando a atividade das funções psíquicas do indivíduo. (p. 85).
		A Professora Fabiana apresenta sua concepção de Arte caracterizando-a como um conjunto diferente de manifestações culturais e pedagógicas, que refere ao citar a música, dramatização etc., e também faz referência à fala e à escrita que acontecem pela

(A5) Arte como cultura ou como Manifestação cultural	CARAM (2015)	influência dos bens culturais. (p. 108).
	ANDRADE (2012)	A Arte também traz em seu cerne o sentido da resistência e da liberdade, e contemporaneamente, tem este papel na educação não formal, enquanto que na educação formal, o aluno é condenado a ficar em uma sala de aula, sentado, a ouvir calado aulas que não possuem significado para ele. A educação não formal surgiu nas periferias e é portadora de uma linguagem complexa, que dialoga permanentemente com as comunidades envolvidas. (p.48).
		Argan escreve: “A história da arte é a história do agir não violento” (ARGAN, 1992, p. 80), nesse sentido, entende que a obra de Arte é uma obra de resistência da pessoa que deseja ser diferente daqueles que são modelados, estando sempre aberta aos acontecimentos dos quais o artista se alimenta e produz uma obra, resultado daquilo que passa primeiro pelos seus sentidos. (p.163).
		A estética e a Arte durante toda história da humanidade apresentou significados, pois já foi concebida como um dom, privilégio de gênios que a caracterizava e não resultante de ações de ensino e aprendizagem, mas sim voltada para um escolhido de Deus. A Arte hoje é considerada também como um produto cultural que deve estar acessível a todos. (p.168).
		Até hoje, a ideia de cultura associa-se às artes, com seu significado vinculado à visão de cultura como as elites a concebem, e isso significa saber apreciar a “boa música”, a literatura, o cinema, o teatro, a pintura, a escultura, a filosofia. (p.173).
Refletindo um pouco sobre os caminhos percorridos durante todo processo de aprendizagem, tanto no aspecto teórico como prático, como artista e como arte-educadora, pensa-se hoje em Arte na Educação como uma ação cultural e política que abrange uma ação ampliada, incorporando as questões sociais e culturais de uma escola e de uma comunidade, com a circulação tanto da Arte produzida por alunos, como da Arte produzida por artistas e toda sua história. A Arte como bem cultural, diversa e política. (p.173).		

CATEGORIA A: ARTE (Teses – Continuação)

CONCEPÇÃO	AUTORIA	UNIDADE DE REGISTRO
(A4) Arte como experiência estética, estésica e sensível	CARAM (2015)	O objetivo da Psicologia da Arte é, então, desvelar a própria estrutura psicológica da Arte, ou seja, não é o produtor (artista) e nem o consumidor (espectador) a finalidade da análise da Arte, mas sim a objetivação da experiência estética acumulada no produto da Arte que estimula as emoções. (p. 49).
		A reação estética é a modificação total dos sentimentos do ser humano, ou seja, a Arte atua como catarse quando modifica a conduta humana, as suas funções psíquicas superiores. (p. 56, 57).
		Duarte e Fonte (2010, p. 161) afirmam que para Vigotsky o papel formativo da Arte só é possível por meio da mediação da relação do indivíduo com a obra de Arte, que deve ser estritamente estética. (p. 58).
	ANDRADE (2012)	Aqui, tratarei do ensino da Arte, enquanto responsável pela formação estética e artística da pessoa no âmbito da escola regular. (p.46).
Segundo Buoro, “Se arte é produção sensível, se é relação de sensibilidade com a existência e com experiências humanas capaz de gerar um conhecimento de natureza diverso daquele que a ciência propõe, é na valorização dessa sensibilidade, na tentativa de desenvolvê-la no mundo e para o mundo devolvê-la, que poderemos contribuir de forma inegável com um projeto educacional no qual o ensino de arte desempenhe um papel preponderante e não apenas participe como coadjuvante”. (2002. p. 41) (p.50).		

<p>(A4) Arte como experiência estética, estésica e sensível</p>	<p>ANDRADE (2012)</p>	<p>A Arte proporciona contribuição ampla ao desenvolvimento e às experiências humanas “[...] fazem brotar formas estéticas de sentimentos, um dos importantes meios pelos quais as potencialidades da mente humana são trazidas à tona. [...] para aprender como perceber formas de maneira que suas estruturas expressivas toquem nossa imaginação e emoção [...]” (EISNER, 1997, p. 89). (p.52).</p>
		<p>A Arte permitiu durante este espaço de tempo determinar um importante momento da realidade e expressão de sensibilizações desses sujeitos. O desenho, a pintura, a poesia, destinaram-se a ser suporte para a expressão do simbólico, das manifestações de desejo e de registro dos sentidos. Dessa forma, a Arte feita com sentimentos é capaz de refinar e ampliar nosso universo emocional. Susanne Langer nos esclarece que a função essencialmente pedagógica da arte é a de educação do sentimento: [...]. (p.103).</p>
		<p>Para compreendermos melhor o sentido da Arte como uma área de conhecimento e também como um meio para se explorar todos os sentidos, Herbert Read coloca-nos que a Arte: “[...] é uma dessas coisas que, como o ar ou o solo, estão por toda a nossa volta, mas que raramente nos detemos para considerar. Pois a arte não é apenas algo que encontramos nos museus e nas galerias de arte. [...] A arte, seja lá como a definimos, está presente em tudo que fazemos para satisfazer nossos sentidos [...]. Mas não existe obra de arte genuína que não atraia, basicamente, os nossos sentidos - nossos órgãos físicos de percepção”. (READ, 2001, p. 16) (p.164).</p>
		<p>“A arte inaugura um outro campo de sentidos e significações. [...] Na experiência da fruição estética, é necessário deixar a obra ser, presença única, realidade sensível carregada de significado espiritual e de valor artístico. (MARTINS et al., 1998, p. 75-76)”. (p.164).</p>

CATEGORIA B: INFÂNCIA (DISSERTAÇÕES)

CATEGORIA B: INFÂNCIA (Dissertações)

CONCEPÇÃO	AUTORIA	UNIDADE DE REGISTRO
<p>B1 Infância como construção social, histórica e cultural</p>	<p>PIRES (2006)</p>	<p>As pesquisadoras Mammarella e Mazzoli (1980) desenvolveram um trabalho de formação de professoras da pequena infância, onde buscam trazer para a discussão as experiências sonoras e aspectos da produção cultural das crianças pequenas, tendo como ponto de partida a pluralidade do indivíduo no que diz respeito às leituras de mundo. (p.32).</p>
		<p>A opção de observar e acompanhar as crianças de 0 a 3 anos visou estudá-las por intermédio de suas expressões, escolhas e outras características próprias da infância. (p.35).</p>
		<p>Toda essa movimentação das crianças pequenininhas nada mais é do que a representação de suas infâncias, que precisa ser compreendida pelos adultos, cuja formação acadêmica é insuficiente a esse respeito. (p.96).</p>
		<p>Conforme Mayal (1996, apud Dahlberg, Moss, Pence, 2003, p.63), a vida da criança é vivida através de infâncias construídas para elas, a partir das compreensões dos adultos sobre a infância e sobre o que as crianças são e devem ser. (p.96).</p>
		<p>Nesse sentido, é importante colocar as profissionais da educação da infância em contato com teorias que lhes permitam compreender o universo infantil e suas produções. (p.97).</p>
		<p>Faria (2002, p.70): “(...) um relacionamento de aprendizagem recíproco, auto-alimentador: eu-adulto, que não sei nada sobre estas crianças enquanto seres, enquanto um outro diferente de mim (e não como um semi-alguém, onde falta algo que eu-adulto preciso ensinar porque já sei), aprendo como elas são e crio novos conhecimentos sobre a infância e, ao mesmo tempo, o que eu tenho para ensinar será algo complementar, um algo a mais, que inclusive ela tem direito de aprender”. (p.99).</p>
	<p>MELO (2005)</p>	<p>Considerando que as idéias e as práticas da infância são social, cultural e historicamente construídas, a inserção concreta das crianças na família e na sociedade e os papéis que desempenham variam com as formas de organização social, política e cultural da comunidade e da época em que vivem. (p.24).</p>
		<p>Hoje, para vários estudiosos da educação e da infância, a criança não deve mais ser considerada pela perspectiva da concepção moderna, como um mini-adulto, imperfeito, a ser lapidado pelos adultos. Acreditamos que o olhar sobre as crianças da nossa época é uma busca de fugir daquela visão adultocêntrica, para (re) conhecê-las nas suas reais diferenças e nas suas legítimas condições: “A criança não é um adulto incompleto, não é um pedaço inacabado de uma seqüência de etapas. Ela é sujeito social e histórico [...]”. (KRAMER apud CARVALHO, 2003, p. 50). (p.27).</p>
		<p>Neste sentido, é corrente a convicção de que apenas os aspectos relativos à faixa etária e/ou dados históricos não são suficientes para construir um conceito de infância que atenda à realidade, ou mesmo, que seja atualizado. “A infância, por sua vez, é entendida não como um acontecimento estático, mergulhado em um vazio social, mas sim como um fenômeno contextualizado [...]” (DIAS, 2004, p. 1). (p.27, 28).</p>
		<p>“A especificidade infantil é, certamente, uma síntese da modernidade. É uma configuração histórica esclarecedora das relações criança-sociedade. Sua força se exerceu remotamente e permanece na atualidade por um lado alimentando o conhecimento da criança em várias direções, por outro, fetichizando a criança na criança, ou a infância na abstração. (Ambas em desencontro com a natureza histórica do homem na criança). Entretanto, muitas vidas de muitas crianças de classes sociais antagônicas da atualidade re-escrevem a felicidade, harmonia, paz, energia, fraqueza, inocência, peraltice, improdutividade, descompromisso, que a especificidade da criança escreveu e muitas vezes compôs como traços naturais da criança. (OLIVEIRA, 1998, p. 94)”.</p>

B1 Infância como construção social, histórica e cultural	MELO (2005)	(p.29). “As crianças são sujeitos sociais e históricos marcados pelas contradições das sociedades em que vivemos [...] tenho defendido uma concepção que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia e criação -, mas entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. (KRAMER, 1999, p. 272)”. (p.29).
		Com efeito, não se pode dizer que existe uma definição única de criança ou de infância, mas que existem diferentes crianças e diferentes infâncias, até mesmo num país como o Brasil, com regiões de características distintas nas suas formas de fazer cultura e nas organizações política, econômica, social e outras. A respeito da concepção norteadora da pedagogia que se pratica nas instituições de educação de crianças pequenas, pode-se afirmar que elas sempre foram atreladas às concepções de infância em voga, de cada época, e à classe social atendida pela instituição. (p.29, 30).
	SCHNEIDER (2007)	Na infância a criatividade se manifesta em todo seu fazer solto e descompromissado, espontâneo, imaginativo, no brincar, no sonhar, no associar, no simbolizar, no fingir a realidade. (p.56).
		Na infância, o poético emerge como ato de aprender a interrogar, traduzir e valorar o vivido, como modo gradativo (multitemporal) do corpo traduzir experiências de um estar presente em linguagens ao interagir ludicamente com o mundo. Abordar a experiência de instaurar, transformar e transfigurar imagens na infância é predispor-se a abarcar os modos como as crianças plasmam experiências com a materialidade de e no mundo para configurar e transformar sentidos com outros através de suas narrativas icônicas. (p.61).
		Bachelard diz que as crianças gostam e necessitam mexer e mexer-se nas coisas. Não é o verbo que mobiliza ações e pensamentos na infância. É a experiência sensível do corpo e o movimento efetivo das mãos que tocam a materialidade do mundo, para daí extrair uma abstração pertinente aos recursos e procedimentos que especificam o ato de pensar: a interrogação, o espanto, a admiração. (p.115).
	FERRONATO (2014)	A infância é uma etapa natural do desenvolvimento humano enquanto fato biológico, mas como fato social, ela reflete as mudanças sociais da cultura humana. (p.18).
		O desenho como possibilidade de brincar, o desenho como possibilidade de falar de registrar marca o desenvolvimento da infância; em cada estágio, porém, o desenho assume um caráter próprio. (p.66).
	CARVALHO (2010)	Em seu estudo sobre a evolução do brinquedo e das ilustrações dos livros infantis, Benjamin (1984) faz a análise da infância, sob o ponto de vista da percepção e da qualidade estética e de sua modificação através da história. Aponta que a indústria conferiu a esses objetos um caráter comercial pela produção em série, tirando-lhe sua propriedade individual. (p.19).
LIMA (2009)	De acordo com a Proposta Pedagógica/UFRN (2004), partilha-se da ideia de que a condição de ser criança é histórica e social. Logo, as crianças são concebidas como sujeitos humanos, constituem-se e desenvolvem-se nas interações sociais, aprendendo, incorporando e resignificando as práticas culturais, mediadas pela ação do outro (professor, criança, objetos sócio-culturais) e a infância como tempo inicial da vida/educação do homem a qual são vividas/experenciadas em cada lugar e épocas de forma diversa por cada sujeito. (p. 30).	
GALVANI (2016)	Partindo do ponto que “A imagem é uma convenção cultural, uma interpretação cultural e, conseqüentemente, uma questão sociopolítica que permite ou não reconhecer certas qualidades e potenciais das crianças” (RINALDI, 2012 p. 156), não faria sentido se a proposta pedagógica para infância não questionasse esses valores que envolvem a concepção de criança. (p.45).	

B1 Infância como construção social, histórica e cultural	CANTERAS (2009)	<p>Encontramos esta relação intensa entre sociedade e infância ao lermos o autor Manuel Jacinto Sarmento que escreve o livro: Em defesa da educação Infantil um capítulo com o título: A Globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. Neste texto o autor evidencia o fator de constante movimento (interligado) existente entre a sociedade e a infância quando disserta: “Ao afirmar-se a construção social da infância não se está apenas a declarar que a criança é um produto da história e não da natureza... mas que é objeto (e também sujeito) da sua contínua construção.” (SARMENTO, 2001, p.14). (p.24).</p>
		<p>O autor destaca três mudanças sociais centrais que influenciam diretamente na identidade da infância: a globalização social, a possibilidade de interações globais, as políticas públicas e as organizações internacionais, que segundo ele contribuem para a formação de uma idéia de infância universal, mundial e única ainda que dentro desta existam diferenças e desigualdades. (p.24).</p>
	SANTOS (2015)	<p>O presente capítulo parte do estudo e da compreensão de como se constituem e se articulam categorias centrais como cultura, infância, arte e experiência, e suas mediações com as experiências estéticas da criança e com o habitus do professor. Assim, objetiva: a) apresentar aspectos que assinalam a cultura como categoria de análise, sendo pautada como fenômeno social e histórico; b) discutir a infância e a criança como produtora de cultura; e c) expor alguns apontamentos acerca da arte, da experiência estética e seus nexos com a infância. (p. 37).</p>
		<p>Como produção humana, histórica e social, a cultura também não poderia deixar de ser apreendida com seus nexos no campo da infância. Toma-se, aqui, a premissa de que a criança também precisa ser reconhecida no campo da universalidade humana. Antes de ser criança, ela deve ser vista como homem, na sua condição de gênero humano, portanto, produto e produtora de cultura. (p. 44, 45).</p>
		<p>Por ser considerada uma categoria histórica e cultural, a infância tem sido alvo de discussão no campo das ciências humanas, fato que possibilita o entendimento das relações indivíduo-sociedade e das categorias sociais que compõem o cenário contemporâneo. Neste sentido, apreender as concepções de infância e de criança no atual contexto social/cultural, marcado por mudanças econômicas e tecnológicas, diversidade das culturas e pelas complexidades do mundo globalizado, torna-se uma tarefa que exige a compreensão dos fenômenos universais e singulares, bem como o conjunto de sentidos e significados produzidos socialmente sobre estes sujeitos e as representações culturais a eles destinadas. (p. 45).</p>
		<p>A despeito do panorama descrito anteriormente, cabe aqui a defesa da concepção de infância e de criança que este trabalho apregoa: “[...] a infância é, de fato, uma construção social que se dá num tempo da vida marcado por singularidades e universalidades no plano natural-social e lógico-histórico e a criança é, de fato, um sujeito cujas experiências de vida se dão na articulação entre suas especificidades naturais/biológicas de desenvolvimento e suas condições concretas de existência, social, cultural e historicamente determinada”. (SIQUEIRA, 2011, p. 186, grifo do autor). (p. 45).</p>
		<p>Contemporaneamente, destaca-se a Sociologia da Infância como um importante campo, que traz a discussão da infância como categoria social do tipo geracional, constituída no campo histórico e social. Campo de conhecimento da infância e da criança, a “Sociologia da Infância” constituiu-se como ciência a partir da década de 90. (p. 45, 46).</p>
		<p>2 Campo de estudo da Sociologia e, em particular, dos Estudos da Infância que tem apregoado a defesa das categorias infância e criança como construções históricas/sociais/culturais e suas mediações com outras como geração, raça, etnia, classe etc. Para saber mais, ver Sarmento e Gouvea (2008). (NOTA DE RODAPÉ) (45).</p>
		<p>Já para Sarmento (2006), os pressupostos da Sociologia da Infância estão expressos em seu programa epistemológico e em seu programa político: “[...] o programa epistemológico manifesta-se na ideia, cara à abordagem sócio-antropológica da infância, de que entre o mundo adulto e as crianças existe uma diferença que não é apenas de nível de registo ou de maturidade</p>

B1 Infância como construção social, histórica e cultural	SANTOS (2015)	<p>comunicativa, mas radica na alteridade da infância, insusceptível de ser resgatada pela memória que os adultos possuem das crianças que foram, mas que se exprime na peculiar organização do simbólico que a mente infantil e as culturas da infância proporcionam. O programa político exprime-se na constatação de que as crianças permanecem excessivamente afastadas dos núcleos centrais de decisão sobre aspectos que dizem respeito às condições colectivas de existência e que esse afastamento, sendo a expressão da dominação adulta, é um modo de hegemonia e de controle, cujo resgate não encontra outra possibilidade senão precisamente por tornar presente a voz das crianças na participação social e na decisão política”. (LEE, 2001 apud SARMENTO, 2006, p. 1, grifo do autor). (p. 47).</p>
		<p>Então, deduz-se que diferentes contextos se apresentam e diversos tipos de infâncias e crianças são constituídos. Sarmento (2002) explica que a construção da ideia de infância precisa levar em consideração categorias como classe, gênero, etnia e que há uma reconfiguração social provinda da dita crise da modernidade que trouxe implicações não somente para a criança, como também nos organismos de regulação criados anteriormente, como é o caso da escola. (p. 47).</p>
		<p>De acordo com Siqueira (2011), o que faz as crianças serem reconhecidas como crianças na História é a condição universal da infância. O autor afirma que “[...] falar na universalidade da infância é falar no que constitui seus traços presentes em todos os tempos e lugares sociais” (p. 48). (p. 50).</p>
		<p>Se por um lado a concepção moderna de infância não é suficiente para dizer, de fato, quem é a criança e sua infância, por outro, ela contribuiu significativamente para recolocar o debate em pauta. Pinto (1997) relata que as condições sociais do mundo contemporâneo levaram a mudanças no estatuto da infância, particularmente marcadas pela desigualdade, como fator da condição social da infância contemporânea. (p. 51).</p>
		<p>Partindo da premissa de que a criança não é uma categoria natural ou universal, determinada apenas pelo biológico, nem algo que tenha um sentido fixo, as crianças são vistas e se veem de muitas formas, em diferentes contextos históricos, culturais e sociais. Diferentes histórias, crenças e sistemas políticos engendram distintas concepções de infância e cultura. Assim sendo, numa perspectiva sócio-histórica, os estudos sobre a infância devem colocar a criança no centro da História, onde devem ser estudadas como atores sociais. Isso implica ainda, o estudo das particularidades que emergem de suas relações sociais e culturas específicas, sem deslocá-las de seu contexto. (p. 51).</p>
		<p>Compreender a criança a partir de si mesma e de seu construto cultural é importante para desvelar suas diferentes representações na sociedade, sejam estas pelas diversas concepções de infância e criança ou pela delimitação das idades da infância. Diante da sociedade contemporânea, caracterizada pela submissão, sujeição e pela marginalização, é necessário que se discuta o lugar que as crianças ocupam e participam na sociedade, uma vez que é a partir das determinações materiais e culturais, que elas se constituem na heterogeneidade. (p. 51, 52).</p>
		<p>Sendo a infância constituída diferentemente por especificidades individuais e contextuais de gênero, classe, etnia e história, apresenta-se um aspecto universal – “a relação com a cultura mediatizada por variadas relações” (FANTIN, 2008, p. 147). Neste sentido, uma reflexão sobre a relação existente entre infância e cultura requer situar as condições de infância, conhecer as crianças e compreender como estas percebem, sentem, pensam, representam e significam as coisas em seu contexto histórico e social. (p. 52).</p>
		<p>E o que dizer das crianças, das suas infâncias e de suas culturas? Considerando as crianças como atores sociais, os estudos de Sarmento e Pinto (1997) apontam para a escuta das crianças como possibilidade de compreensão de uma realidade social interpretada e apontada por elas, e que revelam especificidades que, aos olhos do adulto, podem não ser percebidas. Como sujeitos atuantes, as crianças são participes nas transformações da cultura. A partir de suas interações com os adultos, recebem</p>

B1 Infância como construção social, histórica e cultural	SANTOS (2015)	informações, buscam reinterpretá-las e agem sobre o mundo produzindo culturas. Destarte, “as culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância” (SARMENTO, 2005, p. 25). (p. 52).
		O olhar sobre a cultura da infância, pensado sob as perspectivas de Corsaro (2011) e Sarmiento (2008), denota a ideia de que, a maneira mais profícua que as crianças têm ao interagir com as realidades é por meio da brincadeira e da fantasia, das quais atribuem significados às coisas e ao mundo que as cerca. Ao imaginar, elas transpõem o real vivido e o reconstrói a fim de compreendê-lo. (p. 52).
		As crianças significam de um modo particular, o contexto no qual se encontram, de maneira diferente dos adultos. Logo, por esse conceito de culturas da infância, compreende-se a capacidade da criança de criar sentidos e significados para a compreensão do mundo, na relação com as produções culturais dos adultos e das produções culturais produzidas pelas crianças nas interações com seus pares. Fica presente, nos estudos sobre as crianças, a preocupação em tratá-las como atores sociais, em reconhecer as culturas infantis. (p. 52, 53).
		Revelada em culturas da infância, a cultura produzida pelas crianças é permeada por uma especificidade singular, sendo que esta especificidade é expressa em “[...] modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação” (SARMENTO, 2003, p. 4). Por se tratar de uma construção social, a cultura da infância se delimita conforme o tempo e o espaço em que as relações sociais na sociedade são constituídas e difundidas; ressaltando que o tempo e o espaço dessas relações não são marcados por períodos e fases cronológicas. (53).
		Sarmiento (2003), ao tratar das culturas da infância, destaca quatro elementos constituintes e constituidores dessa cultura: a interatividade; a ludicidade; a fantasia do real; e a reiteração. Por sua interação com outras crianças e com os adultos, por meio de jogos, brincadeiras elas apreendem modos distintos que colaboram com a formação de suas identidades. (p. 53).
		No que se refere à discussão sobre a relação estética e infância, ressalta-se que a criança, inserida em um contexto sócio-histórico mediado pelas experiências compartilhadas entre/com o grupo com que convive, elabora sentidos e significados sobre o mundo, interage com a realidade que a cerca, estabelecendo um repertório de experiências reais e simbólicas. (p. 55).
		Gobbi (2010, p. 1) refere-se à infância como “uma construção social e histórica” e às crianças, como sujeitos dessa construção. As crianças encontram maneiras expressivas de fazer parte desse mundo, por meio da linguagem verbal e não verbal, tomando palavras, gestos, sons, choros, movimentos, traçados, pinturas, caminhos para construir sentidos e cultura. (p. 63).
		Segundo o pressuposto político que norteia a política pública para a Educação Infantil de Goiânia na Rede Municipal de Educação, apreende-se a Pedagogia da Infância como campo de estudos que “reconhece a condição social da infância e da criança, ao mesmo tempo postula uma ação pautada nos princípios de uma educação para a cidadania” (GOIÂNIA, 2014, p. 12). Toma a Teoria histórico-Cultural como base epistemológica, articulada com os diferentes campos teóricos – Sociologia, Antropologia, Psicologia, Educação e História – para apreender o objeto de estudo em questão: “a criança em si mesma e em seus processos relacionais”, portanto, os estudos partem do “reconhecimento das crianças a partir de seus modos socialmente construídos de pensar, agir, expressar, participar, se colocar no mundo” e da infância como “tempo social da vida situado em contextos sociais e históricos”. (GOIÂNIA, 2014, p. 12) (NOTA DE RODAPÉ) (p. 80).
		Para Rocha (2007, s/p), a Pedagogia da Infância apresenta-se como objeto de apreensão “os processos de constituição do conhecimento pelas crianças, como seres humanos concretos e reais, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais também constitutivos de suas infâncias”. (NOTA DE RODAPÉ) (p. 80).

B1 Infância como construção social, histórica e cultural	SANTOS (2015)	Portanto, cabe à Pedagogia da Infância o empenho em buscar uma base curricular crítica que redefina “em uma perspectiva sócio/histórica e cultural, a constituição da criança, da infância e do conhecimento” (COUTINHO; ROCHA, 2007, p. 10). Pensando na infância como construção social, esta deve ser considerada em sua heterogeneidade, em que classe social etnia, gênero constituem as diferentes infâncias e culturas. (p. 164).
	DELAVALD (2013)	São diferentes os campos de estudo que vêm pesquisando sobre a criança e a infância, representando, desse modo, um campo de investigação multidisciplinar. Além da pedagogia e psicologia, no âmbito da antropologia e da sociologia, esses temas vêm ocupando um espaço significativo. Esses estudos se intensificam e adquirem um campo específico como categoria (antropologia da criança e sociologia da infância) a partir do momento em que a criança é tratada como um sujeito social. O que pode ser percebido como um movimento recente. (p. 12).
		No campo da sociologia não é diferente, trata-se de um desenvolvimento que ocorre no final do século XX, com uma produção significativa a partir da década de 1990, como sinaliza Sarmento (2008). O autor relata que a sociologia da infância vem se desenvolvendo contemporaneamente para melhor compreender um dos paradoxos atuais que aponta, de um lado, para a grande atenção e cuidados que se tem dado à criança e, de outro, para a infância como a geração que tem apresentado altos índices de exclusão e sofrimento. Um cenário ambíguo, mas que representa a realidade na qual estão inseridas. A Sociologia da Infância se ocupa não só com a criança, mas com a totalidade da realidade social. (p. 12, 13).
		Dentro dessa perspectiva de estudo, a criança é percebida como um ator social em seu mundo de vida, produtora de sentido nas práticas nas quais está inscrita; e a infância, uma categoria social do tipo geracional, socialmente construída e que está em alteridade com outras gerações (SARMENTO, 2008). Isso significa que as intervenções das crianças vêm sendo consideradas, ultrapassando um papel passivo de meros receptores da cultura para agentes que operam transformações nesta. Do ponto de vista de Sarmento (2008), isso ocorre no modo como interpretam e integram a cultura, nos efeitos sobre ela produzidos a partir de suas práticas. (p. 13).
		No momento em que esse autor aborda a categoria infância, expõe o seu caráter não natural, porém, histórico e social, além de promover a diferenciação, como categoria, em relação à adultez e outras categorias estruturais sociais como de gênero, classe e etnia. Trata-se, portanto, de uma concepção sociológica da infância que se diverge das concepções desenvolvimentistas e abstratizantes presentes principalmente na psicologia de tradição piagetiana. (p. 13).
		É sabido que a criança e a infância são afetadas pela cultura e sociedade da qual são membros, mas não ocorre somente uma internalização da cultura, como complementa Corsaro (2009). A criança intervém com o adulto, interage e apreende informações do mundo adulto, mas elabora suas próprias significações sobre si e o mundo, o que é largamente discutido nas teorizações sobre a produção da cultura de pares. (p. 13).
		As perspectivas sociológicas interpretativas e construtivistas, como a de Corsaro (2011), consideram que as crianças e os adultos são agentes ativos na construção da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura ao contrário das teorias tradicionais que consideram as crianças como meros receptores ou consumidores da cultura adulta. (p. 14).
		Do mesmo modo que Sarmento (2008), Corsaro (2011) compreende a infância como uma forma estrutural, uma categoria que compõe a sociedade e como um período socialmente construído em que vivem as suas vidas. Porém, Corsaro salienta que há dificuldade em reconhecer a infância nessa perspectiva, pois a tendência é de pensá-las apenas como um período em que as crianças são formadas para ingressar na sociedade. É contraditório esse modo de pensar, pois a criança não irá ingressar futuramente assim que tiver autonomia, ela já faz parte da sociedade desde que nasce. E mesmo que a infância seja um período temporário para a criança, nós sempre estaremos convivendo, interagindo e sendo afetadas por ela,

B1 Infância como construção social, histórica e cultural	DELAVALD (2013)	uma vez que corresponde a uma categoria social permanente na sociedade. (p. 14, 15).
		O diálogo entre essas diferentes áreas de estudos contribui para as nossas reflexões acerca das crianças pequenas, no momento em que são consideradas como produtoras de sentido em suas experiências, o que desvia da percepção de sujeitos incompletos a serem “formados” tão presente no discurso pedagógico moderno, assim como servem para desconstruir, na opinião de Arroyo (2008), imagens e verdades da infância percebidas como um período biológico ou uma etapa de amadurecimento que toda criança apenas repete. Além disso, estas abordagens contribuem para o entendimento de criança e infância que parte do seu próprio universo de referência e não de uma leitura “adultocêntrica” sobre essa. (p. 15).
		Mas, a ideia da infância como ruptura nos instiga, nos conduz a pensar outros modos de percebê-la. Ao mesmo tempo, é possível fazer um encontro dessa perspectiva com a percepção da sociologia, pois a criança sujeito social, singular é capaz de promover suas experiências, tendo sua própria cultura, como explica Corsaro (2009). Ela apreende o mundo adulto, mas reproduz de um modo singular, criativo, sem ser igual. Contribui de um modo ativo para a produção e mudança cultural (CORSARO, 2009). Representando o novo, traz junto novas possibilidades de ser, independente de nossas projeções. (p. 18, 19).
		Foram experiências semelhantes que busquei proporcionar nessa investigação por acreditar que a criança é produtora de sentido em todas as práticas na qual está inscrita, como afirmam em seus estudos pesquisadores da socióloga da infância, como Corsaro (2011). Apostando que viveriam tais experiências com a arte contemporânea de modo singular e significativo para cada uma delas. (p. 112).

CATEGORIA B: INFÂNCIA (Dissertações - Continuação)

CONCEPÇÃO	AUTORIA	UNIDADE DE REGISTRO
B2 Infância e Educação	MELO (2005)	Essa infância - pensada a partir da criança burguesa - precisava ser colocada em “quarentena” num local apropriado, onde seria moralizada e preparada para se tornar um adulto produtivo, que assumisse responsabilidades com relação à família e à propriedade: esse lugar é a escola. Com efeito, surge a escola moderna, com a finalidade primeira de preparar a criança para a vida adulta, moralizá-la - ou seja - a educação passa a ser uma instância de correção da infância, mas destinada apenas às classes que podiam freqüentá-la. (p.26).
	FERRONATO (2014)	Anseia, com seu livro, que os desenhos, como registro da visão e atuação dos pequenos seres humanos, ofereçam aos leitores um modo de discernir com maior clareza a visão do desenvolvimento das crianças e seus processos mentais e de reformar talvez a educação da primeira infância. (p.56).
	CARVALHO (2010)	Adorno (2003b) afirma que é preciso que haja análise profunda e modificações na educação e, em especial, na educação da primeira infância, apontando para a reflexão sobre os valores estéticos, assim como para a questão da sensibilidade que permeiam a educação, com o intuito de preservar a percepção do outro e a socialização da experiência pela arte. (p. 28, 29).
	LOUREIRO (2009)	A educação só começou a sistematizar-se como escola, segundo Craidy (2001, p. 14) quando se “[...] modificaram as maneiras de se pensar o que é ser criança e a importância que foi dada ao momento específico da infância”. (p. 31). Craidy (s/d, p. 3), indo ao encontro desse inter-relacionamento, complementa em relação à formação quando faz a seguinte reflexão: “O educador da nova infância deverá entender que toda a relação humana é transformadora e que, em decorrência, ao cuidar uma criança ele a estará educando. [...] Daí as exigências educacionais de que o novo educador infantil tenha formação específica para a tarefa. Não são outras as exigências da LDB”. (p. 119).

B2 Infância Educação	GALVANI (2016)	Em consequência desses desejos e de tantos anos de lutas, em Reggio Emilia, a implementação de políticas e práticas na educação da primeira infância está rigorosamente vinculada com a forma que a sociedade enxerga e espera de suas crianças. (p.45).
		Como afirmava Malaguzzi, a documentação é o instrumento poderoso para trazer visibilidade à imagem de criança que vai a favor de uma escola democrática, com uma proposta pedagógica para a infância em constante construção. (p.52).
		“Por meio da documentação, podemos mais facilmente ver e questionar a nossa imagem de criança, os discursos que incorporamos e produzimos e que voz, direitos e posição a criança adquiriu em nossas instituições dedicadas à primeira infância. [...]”. (p.56).
	CANTERAS (2009)	Não apenas comungamos com esta idéia como também percebemos a dificuldade que a escola tem para aceitar e relacionar-se com a heterogeneidade de seus alunos, pois se a compreensão sobre infância acompanha as mudanças na sociedade, a escola também o faz, mesmo que compulsoriamente. (p.24).
	SANTOS (2015)	Tal perspectiva de observação “[...] parece-nos interessante por possibilitar que o caráter inter/trans- disciplinar do estudo das crianças e das suas infâncias seja legitimado e principalmente que se estabeleça pontos de cruzamento entre as diferentes áreas, que são postas em relação justamente pelos pontos de confluência e pelo seu objeto de estudo, entendido aqui como sujeito ativo na investigação: as crianças. (COUTINHO, 2009, p. 19)”. (p. 35).
		Logo, almeja-se que esta pesquisa colabore com a construção de novos referenciais para o trabalho com arte na Educação Infantil, uma vez que recoloca a infância, a criança, a arte, a experiência estética e a formação de professores num campo marcado pela história, cultura, relações humanas e pela produção do conhecimento emancipatório. (p. 36).
		Portanto, como temática recente de estudos, a “Sociologia da Infância” foi constituída, legitimada e encontra-se em todo o mundo como campo “[...] de um conjunto de objectos sociológicos específicos (no caso vertente, a infância e a criança como actor social pleno), um conjunto de constructos teóricos de referência e um conjunto de investigadores implicados no desenvolvimento empírico e teórico do conhecimento” (SARMENTO, 2005, p. 362). (p. 46).
		Partindo-se desse pressuposto, o contato das crianças com a arte na Educação Infantil e suas relações com o habitus cultural do professor devem propiciar conhecerem/vivenciarem a cultura humana para, de forma singular, constituírem suas infâncias. (p. 53).
		A análise que se segue toma como estudo o Documento “Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Goiânia”, da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (2014), particularmente no que se refere ao currículo e suas linguagens artísticas. Este documento, elaborado, discutido e construído a muitas mãos e que contém muitas vozes, converge-se na materialização de uma educação infantil de qualidade e traz em si um fundamento relevante: “Colocar em cena as infâncias e as crianças a partir daquilo que constitui suas histórias, suas culturas, seus modos de ser e estar no mundo e seus processos educativos.” (GOIÂNIA, 2014, p. 7, grifo do autor). (p. 79).
		Este Documento adota como referência os pressupostos da Pedagogia da Infância, como “um campo de estudos que reconhece a condição social da infância e da criança, ao mesmo tempo em que postula uma ação pautada nos princípios de uma educação para a cidadania” (GOIÂNIA, 2014, p. 12). (p. 80).
Ao pensar e analisar a educação de crianças em contextos educativos específicos é necessário que “se retomem os diferentes níveis de análise sobre a criança, apreendendo-a em suas diversas dimensões e percebendo-a como um outro ser ouvido e recebido” (ROCHA, 1999, p. 68). Assim, a autora defende a Pedagogia da Infância como uma possibilidade, uma vez que ainda não se encontra na realidade uma constituição equivalente de orientações educativas particularmente dirigidas para a infância,		

B2 Infância Educação	SANTOS (2015)	este termo, independentemente das estruturas institucionais que lhe dão conformidade (escolas, creches e pré- escolas) possibilita a demarcação, ainda que necessariamente transitória e provisória, de um campo de constituição (ROCHA, 1999, p. 160). (NOTA DE RODAPÉ) (p. 80).
		Estudar a infância exige consciência interdisciplinar, contudo, demanda o entendimento da interdisciplinaridade a partir da relação dialética das ciências sociais e humanas, apreendendo o sujeito social, aqui representado pela criança (KRAMER, 1996). (p. 124).
		Deste modo, há de se pensar que tão imprescindível é o desenvolvimento de pesquisas no campo da infância e da educação infantil, bem como pensar as infâncias, crianças e culturas como categorias a serem problematizadas e desveladas, ou seja, nos dizeres de Benjamin (1987, p. 225), “escovar a história a contrapelo”. (p. 125).
	DELAVALD (2013)	Na figura de infância aqui apresentada, o nosso aluno representa a imagem de novos modos de ser, que independem de nossas projeções. Uma autocriação que escapará da projeção do outro. Porém, esse novo não despreza por inteiro o passado, tampouco o que somos, pois, como lembra Larrosa, mesmo que a educação tenha a ver com o “talvez de uma vida que nunca poderemos possuir [...] de homem que nunca será um de nós”, igual ao que somos, a possibilidade para esse vir-a-ser, precisa “[...] de nossa vida, de nosso tempo, de nossas palavras, de nossos pensamentos e de nossa humanidade.” (LARROSA, 2001, p. 289). A educação dará esta possibilidade, se for para o futuro ou o porvir, dependerá da imagem da infância que se fará, bem como de nossa relação com ela. (p. 21, 22).
		Alunos que representam uma das imagens de infância com as quais se convive. Mas, e as outras infâncias? Aquelas da periferia em que, muitas vezes, o único meio de ter acesso e conhecer essa arte é a escola, mas pelo que se observa, nem sempre o faz como deveria, reduzindo as possibilidades de experimentar, vivenciar, sentir e criar. (p. 115).
		Essas crianças, como tantas outras, passam grande parte do seu tempo de infância na escola. Como irão viver esse tempo dependerá do que nós, educadores e escola, teremos a oferecer. (p. 116).
	MORENO (2016)	As reflexões até aqui propostas nos encaminharam para a necessária abordagem da formação de professores, conforme vimos comentando, e se faz de extrema importância para problematizarmos a presença do ensino de arte nas escolas para a infância, após termos brevemente comentado sobre as questões políticas que subsidiam tal ensino. (p.65).
		O discurso do sujeito-professor L. encontra-se, assim, inscrito em formações ideológicas a respeito de infância que não condizem com as formações discursivas nas quais circula enquanto posição-professor. Nessas, a necessidade de direcionamento e de controle impõem-se, o que provoca no sujeito-professor L. essa angústia ao se ver trabalhando e tendo que confrontar seu imaginário de uma infância “legal” e “bacana”, “livre” e “solta”, com práticas pedagógicas direcionadoras e controladoras requeridas pela função docente. (p.91, 92).
		Por fim, destacamos nesse fragmento o significante “talvez” na SDR “sei lá, uma imagem de infância, talvez?”. O significante “talvez”, ao qual podemos relacionar outros como “possivelmente”, “quicá”, “porventura”, entre outros, produz efeito de sentido de dúvida, ceticismo, questionamento. Ao ser apresentado em tom interrogativo, implica uma insegurança ainda maior a respeito da afirmação anterior, arriscamos dizer. Em outros termos, vemos na expressão “talvez” seguida da interrogação a reiteração do conflito vivido pelo sujeito-professor L. quanto a concepção de infância que possui em seu imaginário (livre e solta), em relação àquela encontrada em seu trabalho docente, que recebe direcionamento e controle. (p.92).
		Interessante notar que os efeitos de sentido provocados pelo discurso do sujeito- professor R. em relação à concepção de infância não correspondem a um sentido de infância amplo ou mesmo ao cenário da Educação Infantil, como presenciamos nos demais depoimentos, mas sim a uma infância muito particular, a “sua” infância. (p.99).

CATEGORIA B: INFÂNCIA (Dissertações - Continuação)

CONCEPÇÃO	AUTORIA	UNIDADE DE REGISTRO
B3 Infância como primeira etapa da vida, com tempos e espaços específicos	PIRES (2006)	O movimento está presente em toda a infância; desde a vida intrauterina o bebê já experimenta o próprio corpo esticando, bocejando, movendo suas articulações. (p.91).
	SCHNEIDER (2007)	O tempo e o espaço nas poéticas visuais em construção se manifestam em instantes decisivos ritmados. Para Bachelard (apud RISCHE, 2006, s.p) “a infância é fonte de nossos ritmos. É na infância que os ritmos são criadores e formadores”. (p.48).
		Realizamos atos criativos, em maior ou menor grau, desde a infância, modificando a realidade interna e externa, pois na criação o homem transforma seu contexto e ao mesmo tempo é transformado por esse seu modo de agir no mundo. (p.53).
	FERRONATO (2014)	Para Rhoda Kellogg (1969), todos os futuros desenhos de um indivíduo serão construídos a partir dos movimentos iniciados na primeira infância e registrados no papel ou na massinha. (p.57).
		Vigotski, apoiando-se em estudos de Bakuchinski, constata que, no início da infância, a ênfase que se dá é no aparelho motor-tátil, ficando as impressões visuais em segundo plano, o que se contrapõe ao processo seguinte, no qual a primazia das percepções do mundo está na orientação visual. (id. ibid. p. 113) (p.73).
		Afirmam que a criança adquire convenções artísticas na medida em que perde a inocência da primeira infância, por meio do ganho de experiência, e que este processo permanece para toda a vida. (p.76).
	LOUREIRO (2009)	Em relação aos parques infantis, tem-se também a pesquisa de Gobbi (2004, p. 105), que diz: “Os Parques Infantis eram revelados e revelam-se como territórios da infância, onde meninos e meninas de diferentes idades poderiam conviver construindo suas culturas e deixando-se transbordar em todas as dimensões humanas”. (p. 71).
	SANTOS (2015)	Aos espaços propiciadores de experiências estéticas, Cunha (2012, p. 12) ressalta “[...] a necessidade vital de as crianças terem espaços de criação e experiências múltiplas com as diferentes linguagens expressivas no ‘pátio da infância’, para que, pelo menos nesse período da vida, possam ter o prazer de viver e de expressar modos singulares de ser e de estar no mundo”. (p. 135).
Gobbi e Pinazza (2014) referem-se à arte como humanizadora dos espaços educativos, que corrobora com a construção do olhar das crianças e com a mudança desses espaços. Parafraseando Loris Malaguzzi (1997), que considera a criança detentora de ‘cem linguagens’, revela a infância em seus modos de ser, em que o criar, o brincar, dentre outras expressões, esbarram nos mandos dos adultos. No entanto, as crianças transgridem, vão além para dizer que as ‘cem linguagens’ existem e devem ser consideradas. (p. 147,148).		
Siqueira (2011) afirma que a infância “é o tempo de viver experiências significativas” e que “[...] nesse tempo da vida, a linguagem, a ludicidade e a imaginação se fortalecem nas experiências vividas socialmente” (p. 52). Para este autor, “o tempo da experiência na infância é um tempo marcado pela capacidade de invenção, criação e transformação” (SIQUEIRA, 2011, p. 52). (p. 169).		
DELAVALD (2013)	Nos desdobramentos dessa seção, ainda é apresentada a imagem da criança que rompe e que escapa às teorias deterministas: a infância enquanto acontecimento. (p. 11).	
	Para isso, discorro brevemente sobre as concepções de crianças e infâncias dentro de uma análise teórica multidisciplinar, sob a perspectiva sociológica, pedagógica e filosófica. A intenção é de refletir sobre as concepções de infância que habitualmente possuímos para cercar o conceito de infância como acontecimento, este último que traz em si características não distantes da própria arte contemporânea. (p. 12).	

B3 Infância como primeira etapa da vida, com tempos e espaços específicos	DELAVALD (2013)	<p>É sabido que o termo infância foi narrado de diferentes modos historicamente. Não cabe aqui fazer um estudo cronológico relatando a evolução do conceito ou sua valorização, mas podemos retomar algumas destas concepções para compreender melhor o que se concebe hoje como infância, para então pensarmos na infância como experiência que vivem nossos alunos. (p. 15).</p>
		<p>Esse paradoxo nos mostra o quão heterogêneos são os modos de viver a infância, e, portanto, de concebê-la. Como argumenta Marín-Díaz (2010), os sentimentos que experimentamos em relação a ela são muito ambíguos na contemporaneidade, nos levando a abandonar os modos nostálgicos como a percebíamos. Falar de crianças e infâncias, hoje, já não nos é um campo seguro e delimitado por nossas teorias, por isso, a importância de realizar as pesquisas em contextos. (p. 17).</p>
		<p>Diante dessas concepções, Kohan (2003) nos chama a atenção para o fato de comumente a infância ser pensada de um modo linear e temporal, sendo classificada como a primeira etapa da vida, o primeiro estágio do homem. [...] Porém, essa imagem de temporalidade, continuidade e linearidade é desafiada por uma nova metáfora que assume a figura do novo. (p. 17, 18).</p>
		<p>Abordar a infância em sua alteridade é reconhecer a sua absoluta heterogeneidade em relação ao que somos, como algo novo. E também, podemos compreender que não se trata da infância como experiência universal, mas das infâncias, dos diferentes modos de vivenciá-las. (p. 18).</p>
		<p>Larrosa (2001) propõe a imagem de infância enquanto acontecimento, contrapondo a imagem que comumente temos desta. O autor nomeia o acontecimento com as seguintes palavras, que nos leva a melhor compreender a imagem proposta da infância: “interrupção, novidade, catástrofe, surpresa, começo, nascimento, milagre, revolução, criação, liberdade” (LARROSA,2001, p.282). (p. 19).</p>
		<p>Essa imagem de infância como acontecimento, na complementação de Loponte (2008), escapa dos discursos prescritivos e de controle das tradicionais teorias educacionais (p. 21).</p>
		<p>No entender desse autor, há nas crianças a curiosidade e a capacidade de maravilhar-se que as colocam no movimento criativo do próprio filosofar: “Há momentos inesquecíveis na nossa infância. Dentre esses, há aqueles em que um relativo deslumbramento, uma atitude diferenciada frente aos acontecimentos, geram questões de outra ordem, por um modo de ver, de pensar, de sentir que rompia com o costumeiro”. (SARDI, 2002, p.58). (p. 83, 84).</p>
	MORENO (2016)	<p>Chama nossa atenção a maneira extremamente compartimentada com que essas linguagens são apresentadas nos referenciais municipais, posto que não há como se negar que sejam linguagens que apresentam relações entre si, fundindo-se umas nas outras muitas vezes, além de serem indissociáveis no trabalho com a primeira infância, se considerarmos o caráter sincrético do desenvolvimento infantil. (p.49).</p>

CATEGORIA B: INFÂNCIA (Dissertações - Continuação)

CONCEPÇÃO	AUTORIA	UNIDADE DE REGISTRO
B4 Infância e direitos sociais	MELO (2005)	b) A promulgação da Constituição Federal de 1988, que determina avanços significativos com relação ao ensino de Arte e à educação infantil. Naquela ocasião, o grande avanço histórico conquistado para a educação da infância nessa nova Constituição, conhecida como a Constituição Cidadã, foi o reconhecimento das crianças de zero a seis anos de idade como sujeitos de direitos, assegurando que a creche e a pré-escola são direitos de todas as crianças e dos seus pais e mães trabalhadores. (p.15, 16).
		O autor centraliza sua discussão na existência de diferentes noções de infância. Segundo ele, existem dois grupos de pessoas que julgam diferentemente os direitos das crianças. O primeiro grupo é herdeiro da concepção de infância de Rousseau e acredita na idéia de uma infância prolongada e caracterizada pela inocência, uma visão moderna. O segundo grupo está razoavelmente ligado a vários pensadores e escritores contemporâneos: são pessoas que entendem a infância como um período prolongado, ou não, com uma série de características, “mas nunca a inocência e bondade como essenciais” (GHIRALDELLI Jr., 2001, p. 77-78), numa visão que ele chama de pós-moderna, e que tem caráter mais democrático do que a do primeiro grupo, pois nela cabem os direitos de todas as crianças, sem deixar de fora aquelas que não se encaixam num modelo de infância moderna. (p.28).
		“A teoria pós-moderna nada diz sobre a criança, ou pelo menos nada diz de especial, de especificamente essencial sobre a criança. E não tem uma concepção de infância. [...] Ela simplesmente representa, no sentido kuhiano da palavra, uma mudança de paradigma: ela não precisa de uma noção de infância para falar sobre a educação, ela quer é estar atenta às novas metáforas, inclusive as novas metáforas sobre as crianças, e, com isso, ver se ela consegue ampliar direitos democráticos e inventar novos direitos democráticos, para todas as crianças. A noção de infância é uma noção moderna. (GHIRALDELLI Jr, 2001, p. 91, grifo do autor)”. (p.28).
		“[...] o Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. (RCNEI, vols. 1, 2, e 3, p. 5, grifo do autor)”. (p.47, 48).
	LOUREIRO (2009)	Como já dito, a promulgação da Constituição 1988 foi um marco importante para os avanços em relação aos direitos da criança, uma vez que provocaram o surgimento de leis e documentos destinados à população infantil. Nesse sentido, Marcilio (In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.), 1997, p. 76) reforça dizendo que: “Com a Constituição Cidadã de 1988, inseriam-se em nossa sociedade os Direitos Internacionais da Criança, proclamados pela ONU nos anos de 1950. Com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e os LOAS6 (1993), o Estado assume enfim sua responsabilidade sobre a assistência à infância e a adolescência desvalidas, e estas tornam-se sujeitos de Direitos, pela primeira vez na História”.(p. 25).
		Também vale salientar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, em relação, por exemplo, à infância, é consequência da Constituição Federal de 1988 em que destaca a criança como sujeito de direitos. (p. 25).
		Nessa concepção de infância/criança, o professor não poderá ser aquela pessoa que somente transmite conhecimentos ou dita as regras de comportamentos, mas sim aquele que perceba as reais necessidades da criança, reconhecendo a mesma como um cidadão em desenvolvimento. (p. 26).

B4 Infância e direitos sociais	SANTOS (2015)	Da mesma forma, destacam-se aqui alguns aspectos que nortearam/norteiam a constituição da infância: I) a invisibilidade e o silenciamento dos sujeitos e seus tempos de vida; II) o aparato jurídico que normatiza e regula a compreensão de infância (SIQUEIRA, 2011); e III) o tempo cronológico como definidor da temporalidade da infância. (p. 48).
		Apoiada nos pressupostos da Gestão Democrática Popular para o Município de Goiânia (2009-2012) a proposta “Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Goiânia” (2014) defende “o direito social de as crianças terem acesso à cultura, ao desenvolvimento integral, às aprendizagens significativas que ampliam, diversificam e complexificam os seus conhecimentos e, ainda afirmarem-se humanas na relação com os outros e com elas mesmas”. (GOIÂNIA, 2014, p. 7). (p. 80).
	DELAVALD (2013)	Se reconhecemos a criança como um ator social pleno de direito, como pressupõe a sociologia da infância, a criança desloca-se de objeto para sujeito de pesquisa, o que implica, como sugerido, revermos os métodos, o tratamento de dados e as questões éticas, o que inclui o consentimento de participação. (p. 28).

CATEGORIA B: INFÂNCIA (TESES)**CATEGORIA B: INFÂNCIA (Teses)**

CONCEPÇÃO	AUTORIA	UNIDADE DE REGISTRO
B1 Infância como construção social, histórica e cultural	CARAM (2015)	“Desde a infância, tanto as crianças como nós, professores, interagimos com as manifestações culturais de nossa ambiência e vamos aprendendo a demonstrar nosso prazer e gosto, por exemplo, por imagens, músicas, falas, movimentos, histórias, jogos e informações com os quais nos comunicamos na vida cotidiana... Gradativamente, vamos dando forma às nossas maneiras de admirar, de gostar, de julgar, de apreciar – e também de fazer – as diferentes manifestações culturais de nosso grupo social e, dentre elas, as obras de arte. É por isso que mesmo sem o saber vamos nos educando esteticamente, no convívio com as pessoas e as coisas. (Ferraz, 1993, p. 16-17)”. (p.04).
		Para isto, tomou como uma de suas referências teóricas a sociologia da infância, que, ao interrogar abordagens clássicas de socialização afirma a criança como sujeito ativo neste processo. (p. 09).
	SILVA (2012)	Walter Benjamin contribuiu nas reflexões acerca das infâncias e da experiência, de modo especial ao demarcar a distinção entre a experiência do adulto e da criança, em que esta última caracteriza-se pelo começar “mais uma vez do início”, assim, a repetição para meninos pequenos e meninas pequenas não é mera reprodução, mas a possibilidade de se estabelecer novas e diferentes relações com os objetos. (p. 09, 10).
		Presenciamos hoje, no campo da educação da pequena infância, avanços significativos tanto no âmbito legal, com o reconhecimento da criança como um sujeito de direitos, quanto no âmbito dos estudos e pesquisas na área, que passou a conceber a criança como ator social, portanto, participante ativa na construção da sociedade. (16). Dada a força desta instituição de socialização e sua penetração no cotidiano das crianças pequenas, e a compreensão de que a infância é construída a partir de diversos discursos e práticas, o estudo das infâncias contemporâneas solicita que se considere em suas análises a relação das crianças com a mídia. (p. 22). Investigar as experiências das crianças pequenas com as HQs implica em reafirmar a compreensão da infância como uma construção histórica e social. Segundo Bujes (2002, p. 24), “os significados da infância variam com o tempo, com a autoridade

B1 Infância como construção social, histórica e cultural	SILVA (2012)	<p>de quem fala, variam também segundo a classe social de quem os enuncia e de quem é o objeto da fala”. Assim, desde a Antiguidade é possível observar discursos sobre a criança e projetos político-educacionais pensados para ela. (p. 24).</p>
		<p>Contrapondo a concepção de criança e infância, universal e homogênea, Benjamin (1984), no início do século XX, chamava atenção para as particularidades das crianças reconhecendo-as como sujeito social e histórico, pertencente a uma classe social, que participa da cultura ao mesmo tempo em que também produz cultura. Para Benjamin (1995), a criança, com o seu olhar, subverte a ordem instituída, sendo capaz de dar outros sentidos à realidade, faz a história a partir do lixo da história. Em uma era de racionalidades instrumentais, defendia que a especificidade da infância está em sua capacidade de fantasiar, imaginar e criar. (p. 25).</p>
		<p>Contudo, foi, sobretudo, a partir da última década do século XX, que tais ideias tiveram ressonância nos diferentes campos do conhecimento, de modo especial, com a emergência da sociologia da infância, que toma a criança como categoria social, como uma “variável em si” e não “mediante intermediários de outras categorias” (Sirota, 2001, p. 25), como a família e a escola. Para Sirota, “trata-se de compreender aquilo que a criança faz de si e aquilo que se faz dela, e não simplesmente aquilo que as instituições inventam para ela” (idem, p. 28). (p. 26).</p>
		<p>Nesta perspectiva, de compreensão da criança como ator social, participante ativa da sociedade e não apenas reprodutora da cultura, mas também produtora de cultura, vários estudos e pesquisas no âmbito da sociologia da infância têm sido realizados em vários países, inclusive no Brasil, em um diálogo profícuo com outras áreas como a Pedagogia da Infância, Antropologia, Filosofia e Arte, o que tem contribuído na perspectiva de reconhecer meninos pequenos e meninas pequenas em sua alteridade, como sujeitos de direitos, da inventividade, que não agem de forma passiva frente aos valores da sociedade na qual estão inseridos, mas que participam ativamente da construção desta mesma sociedade. (p. 26, 27).</p>
		<p>Frente a tal compreensão, que concebe a criança em sua diversidade a partir dela mesma, rompe-se também a compreensão da infância como etapa de preparação para a vida adulta. A infância passa a ser concebida como um tempo social importante em si mesmo, o que leva ao reconhecimento das múltiplas infâncias, uma vez que estas são marcadas por sua diversidade no que diz respeito às categorias de gênero, idade, classe social, e etnia. (p. 27).</p>
		<p>Deste modo, partindo daquilo que é disponibilizado para elas, as crianças vão apropriando-se destes elementos através de suas brincadeiras, desenhos, falas, e demais formas de expressão, e com isto criando novos e diferentes sentidos aos mesmos, o que, por sua vez, produz efeitos no “mundo adulto”. Elas são, portanto, nas palavras de Qvortrup (2011, p. 206), “coconstrutoras da infância e da sociedade”. (p. 29).</p>
		<p>Esta pesquisa de doutorado teve como preocupação central trazer as vozes das crianças pequenas, nativas “de carne e osso”, ao discutir as culturas infantis a partir da relação destas com a linguagem dos quadrinhos; isto por acreditar serem as crianças as principais interlocutoras para a compreensão das infâncias e das culturas infantis. (p.201).</p>
		<p>Assim, verifica-se que aspectos da cultura simbólica da infância já estão incorporados em suas experiências, por vezes demonstrando conformidade e subordinação a uma “fôrma” de olhar, ao mesmo tempo, em que se verificam movimentos de resistências a esta mesma “fôrma”, em que demonstraram curiosidade e inventividade, revelando deste modo aspectos presentes nas culturas vividas e produzidas por elas. (p.207, 208).</p>
		<p>Os dados desta pesquisa demonstram que as HQs fazem parte da cultura material da infância de muitas crianças, e que estas não são apenas formas de distrações inúteis; mas ao contrário, constituem-se em suportes para aspectos simbólicos das culturas infantis, [...]. (p.210).</p>

CATEGORIA B: INFÂNCIA (Teses - Continuação)

CONCEPÇÃO	AUTORIA	UNIDADE DE REGISTRO
B2 Infância Educação	SILVA (2012)	a) educação da “primeira infância” é tratada em função do sucesso escolar e, portanto, do desenvolvimento do capital humano futuro; b) quanto mais cedo se educa a criança, mais “oportunidades” de desenvolvimento psicofísico-social ela terá, evitando-se assim que privações se transformem em futura situação de iniquidade social. Educar torna-se assim a principal estratégia para combater a pobreza. (Campos, 2012, p.92) (p. 18).
		Sobre isto, Escolano (1998) afirma que o “relógio incorporado ao edifício- escola é um organizador da vida da comunidade e também da vida da infância” (p.43-44), marcando todos os momentos da vida na escola: a hora de entrada, saída, recreio e demais atividades. Para este autor, “a ordem temporal se une assim, à do espaço para regular a organização acadêmica e para pautar as coordenadas básicas das primeiras aprendizagens” (idem, p.44). (p. 74).
		“Ouvir a voz das crianças”, como discute Sarmiento (2011), é uma expressão que “condensa todo um programa, simultaneamente teórico, epistemológico e político” (p. 27), uma vez que implica estudar as crianças como atores sociais de pleno direito a partir de seu próprio campo, reafirmar a alteridade da infância, e envolvê-las nas decisões que dizem respeito às suas vidas. (p. 110).
		No entanto, os dados da pesquisa demonstraram um ponto fundamental para a compreensão das crianças e da educação da pequena infância hoje: a relação com o tempo. Em uma sociedade capitalista como é a brasileira, que prima pela velocidade da informação e pela obsessão da novidade, “chrónos” procura reinar triunfante, impondo-se sobre a vida humana. (p.202).
	ANDRADE (2012)	Cada história apresentada nessas narrativas revela a alma a partir de marcos que ficaram guardados seletivamente em suas memórias, que são apresentadas em cada palavra. Essa explicação é o que apresenta a identidade de cada um. As experiências e os relatos das histórias das infâncias revelam seus valores, crenças e podem contribuir na formação de sua identidade profissional. (p.75).
		Nas duas atividades propostas, pode ser observado que nos dois momentos os percursos de vida apresentados durante todo o processo de (re)construção da identidade profissional, tanto no autorretrato atual, quanto na memória da infância em que foi utilizado como material de análise as narrativas das professoras, tanto na escrita quanto na imagem relatada, serviu como subsídio para sustentar a defesa de se ter políticas públicas de formação artística de professores, e que essas devem ser pensadas e desenvolvidas de forma séria, e isso passa pela (re)construção da própria identidade do professor, que é uma luta não muito fácil para romper com os modelos de formação artística que os guiam há décadas e que passam como “boas receitas” de escola em escola. (p.103).
		Dessa forma, foi importante tomar ciência das experiências pelas quais os professores passaram, com a finalidade de conhecer sua história de vida. No entanto, para a pesquisa, foi possível perceber o quanto a primeira infância na escola é responsável por parte dessas memórias que podem contribuir com a formação continuada do professor como um processo reflexivo de suas vivências e convivências com professores que podem ter contribuído com suas atitudes profissionais até hoje. (p.104).
		Durante todo o processo da pesquisa, percebeu-se que esses professores constroem valores, crenças e saberes por meio da Arte, e que são consolidados a partir de suas experiências e vivências pessoais ao longo vida, desde a infância ao estar junto com seus alunos. (p.157).

CATEGORIA B: INFÂNCIA (Teses)

CONCEPÇÃO	AUTORIA	UNIDADE DE REGISTRO
B3 Infância como primeira etapa da vida, com tempos e espaços específicos	CARAM (2015)	Porém, considera importante que as crianças, desde a primeira infância, tenham contato com a música, mesmo que de forma intuitiva e espontânea. Reforçam esta necessidade desde a mais tenra idade, pois “aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados” (BRASIL, 1998, v.3, p. 46). (p. 25, 26).
	SILVA (2012)	Todo este movimento, marcado pela obsessão da novidade, pelo aceleração da vida cotidiana pressionada pelo tempo do capital e pelos interesses econômicos, dificulta às crianças viverem seus tempos de infância em espaços educacionais que primem por suas experiências infantis. Experiências marcadas pela descoberta, inventividade, imaginação, por suas “peraltagens” e “despropósitos”, como diz o poeta Manoel de Barros (1999). (p. 19).
		Frente a tal compreensão da criança, a infância só poderia ser pensada como um tempo de “preparo” para a vida adulta. Uma etapa cronológica do desenvolvimento humano; este, organizado por estágios sucessivos do crescimento físico e moral. (p. 25).
		Criança cujo tempo é presente. Para Abramowicz (2010), o tempo da criança é o tempo presente e, neste sentido, “há dois presentes no olhar da criança” (p. 2), aquele do quais adultos e adultas fazem parte, pois vivemos um mesmo presente que ela, mas há outro presente “no qual nós adultos não fazemos parte e desconhecemos, pois é um presente em infância, presente como criança, um tempo que não somos mais” (idem). Assim, compreender a criança implica para nós adultos e adultas estabelecermos outra relação com o tempo, que não seja apenas cronológica, mas também kairós e aión. (p. 79).
		Antecipar o ensino das letras, fragmentar o conhecimento em áreas, roubar as “noventa e nove” linguagens da criança, é desrespeitar o próprio tempo de infância e manter nos espaços educativos uma pedagogia de transmissão, que tem como valores máximos a competitividade e o individualismo. (p.209).
		Meu desejo é o de que possamos construir territórios de infâncias marcados pelo protagonismo de meninos pequenos e meninas pequenas, onde a curiosidade, a inventividade, a transgressão, a imaginação e a ludicidade constituem aspectos essenciais. (p.212).

CATEGORIA B: INFÂNCIA (Teses)

CONCEPÇÃO	AUTORIA	UNIDADE DE REGISTRO
B4 Infância e direitos sociais	SILVA (2012)	“É desta forma que compreendemos o “ser criança”, que tem na sua infância o direito a espaços e tempos adequados para o brincar, uma vez que desempenhando os diferentes papéis é que se desenvolverá plenamente crianças enquanto sujeito de direito, sendo-lhes assegurado o direito, entre outros, de ser educado em condições que permitam alcançar o pleno desenvolvimento pessoal. Crianças competentes no sentido de que a escola deve ter um olhar para as competências já adquiridas pelas crianças e ampliá-las. (São Bernardo do Campo, PPP, 2010, p. 05)”. (p. 117).

CATEGORIA C: PRÁTICA PEDAGÓGICA (DISSERTAÇÕES)

CATEGORIA C: PRÁTICA PEDAGÓGICA (Dissertações)

CONCEPÇÃO	AUTORIA	UNIDADE DE REGISTRO
C1 Práticas pedagógicas como função social, histórica e cultural	PIRES (2006)	Assim, esta dissertação aponta para uma prática pedagógica não-escolarizante em creches, oferecendo pistas sobre a relação das docentes com as diferentes linguagens artísticas e as crianças pequenininhas. (p.97).
	MELO (2005)	“[...] a formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica. Tenho defendido a formação como direito de todos os professores: formação como conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade. Podem os processos de formação gerar ou desencadear mudanças? Considero que [...] as práticas concretas feitas nas creches, pré-escolas e escolas, e aquilo que sobre falam seus profissionais são o ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar. E elas são sempre feitas em conjunto (KRAMER, 2002, p. 128)”. (p.118).
	SCHNEIDER (2007)	Na segunda parte, Caminhos desenhantes para o desvelar das poéticas visuais, se retomou os caminhos desenhantes para o processo de criação, resgatando percursos e possibilidades de aprendizagem em arte brasileira, seus caminhos e conquistas na configuração de uma prática educativa significativa em arte. (p.17, 18).
		É importante ressaltar que o olhar de cada autor(a) traz contribuições para o educador no campo referente ao ensino da arte. Porém, as teorias podem ser excludentes, mas é pela combinatória delas, refletida e avaliada, que podemos construir a prática educativa com as crianças visando o desenvolvimento de sua aprendizagem criativa em arte. (p.19, 20).
		3 O trabalho colaborativo que se define aqui, vem ao encontro das idéias de Pérez Gómez (2001, p.199), que o compreende como “a participação de grupos que vão se integrando, no processo de indagação e de diálogo dos participantes e os observadores do processo, (...) ao exigir um processo de reflexão cooperativa mais que privada; ao focar a análise conjunta de meios e fins na prática; ao se propor a transformação da realidade mediante a compreensão prévia e a participação dos agentes no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação das estratégias de mudança; (...); ao propiciar, enfim, um clima de aprendizagem baseado na compreensão e orientado para facilitá-la. (NOTA DE RODAPÉ) (p. 34).
		Começa a se delinear uma proposta de ensino, baseada num redirecionamento metodológico que pretende ser mais realista e crítico, possibilitando a todos os estudantes o acesso e contato com os conhecimentos culturais básicos e necessários para uma prática social viva e transformadora, sem deixar de considerar as contribuições das outras perspectivas metodológicas (p.39, 40).
		O contextualizar opera no domínio da História da arte e outras áreas do conhecimento implicando na interdisciplinaridade para a prática de um processo ensino- aprendizagem direcionado à multiculturalidade, entendendo-a como educação para a competência em múltiplas culturas e acessível a todos os aprendizes. (p.41).
	Neste sentido, como pesquisadora, apresentei-me como parte integrante do contexto investigativo, desenvolvendo uma conduta participante, na partilha do mundo da cultura, das práticas, das percepções e experiências das crianças envolvidas neste estudo, propondo compreender a significação sócio-educativa por eles atribuída às ações que realizaram tocados por mim e eu por eles - o nós. (p.63).	
FERRONATO (2014)	A posteriori, foram relacionadas as práticas pedagógicas com o desenvolvimento de significados culturais nos desenhos infantis, analisando-se as possíveis consequências didáticas e pedagógicas sobre o ato de desenhar. (p.16). Para que se possam atingir os objetivos, é necessário selecionar conteúdos e práticas pedagógicas diversificadas que auxiliem o desenvolvimento dessas capacidades, habilidades e atitudes, tendo em vista a diversidade de indivíduos que podem ser encontrados em uma sala de aula. (p.26).	

C1 Práticas pedagógicas como função social, histórica e cultural	FERRONATO (2014)	<p>Compreende-se que o currículo e as práticas pedagógicas são elementos da práxis pedagógica que se realizam no cotidiano escolar de forma interdependente, sendo este produto de um contexto social mais amplo; nele a práxis se efetiva nas mais diversas formas. (p.80).</p>
		<p>Segundo Rocha (2008, p. 73, apud COELHO; SILVA, 2011, p. 3), por ser o currículo uma construção cultural, ele sistematiza o conhecimento culturalmente construído e suas práticas pedagógicas: “constitui um modo de organizar as práticas educativas. Por meio dele, seus elaboradores buscam concretizar a socialização, bem como os fins sociais e culturais que, espera-se, sejam alcançados por intermédio das práticas educativas formais. Não se pode desconsiderar que em seus conteúdos e nas formas em que ele se apresenta, constitui-se numa opção historicamente configurada, partícipe de uma trama ao mesmo tempo cultural, política, social, econômica e escolar. Portanto, o currículo escolar está perpassado por valores e pressupostos políticos e ideológicos que necessitam ser desvelados, para que se possam compreender os mecanismos que operam na sua materialização dentro das escolas”. (p.80).</p>
		<p>Para isso, serão analisadas as práticas pedagógicas, que nada mais são que um tipo de “[...] prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos” que pressupõem “a relação teoria-prática [...]” (VEIGA, 1989, p. 16), e a relação delas com as várias formas visuais que aparecem nas suas representações de mundo deste indivíduo. (p.89).</p>
		<p>Escrever sobre prática pedagógica é um desafio, pois ela se refere à particularidade de cada profissional, ao conjunto de práticas realizadas por um grupo de profissionais em uma instituição educativa e ao coletivo de instituições que compõem uma rede de educação. Portanto, ela é individual porque é constituída de indivíduos que possuem seus próprios valores, formados pela história de vida, pela cultura familiar, pelo acesso (ou falta de acesso) a bens culturais e intelectuais; e é coletiva, pois os indivíduos escolares pertencem a um grande grupo social, que traz consigo também suas próprias ideias, formadas historicamente em consonância com os acontecimentos no país e no mundo. (p.90).</p>
		<p>A prática pedagógica, por conseguinte, pode ser vista como uma “rede” de conexões entre esses sujeitos e a bagagem que eles carregam consigo. As partes que compõem esse emaranhado relacional se constituem dos seguintes elementos: o sistema educacional que traça os princípios norteadores das instituições; as instituições com seu corpo de profissionais que, juntos, formam um coletivo que atende a meninos e meninas; as professoras, cada uma com sua trajetória única e individual; as crianças, em suas singularidades e suas respectivas famílias das quais elas fazem parte, participando dia a dia da instituição. (p.91).</p>
		<p>Nesse universo, as práticas pedagógicas estão atreladas a práticas sociais, o que se constitui em “cultura escolar”. A cultura escolar é caracterizada por crenças, ideias, conceitos e “pré-conceitos”, de acordo com a classe social da clientela e com o repertório que ela traz consigo. (p.91).</p>
	CARVALHO (2010)	<p>Na formulação inicial dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e sua implementação a partir de 1998, tais movimentos foram reavaliados e sua importância é percebida nas alterações das práticas pedagógicas para o ensino das artes, sempre tendo em vista a reflexão em relação à implantação de novos procedimentos no sentido de alterar o estatuto da arte para o de disciplina escolar, mediante propostas políticas que se deparam, ainda hoje (a despeito da teoria que se queira seguir), com a deficiência na formação de professores para atender às exigências definidas pelos estudos especializados, bem como para atender as próprias exigências oficiais feitas pela legislação criada e aprovada para atender às demandas de uma educação de qualidade. (p. 16).</p>
		<p>O uso do repertório desenvolvido na experiência pessoal e no contato com os pares modifica as práticas pedagógicas na medida em que a prática da criação é transformada em conhecimento. (p. 46).</p>

C1 Práticas pedagógicas como função social, histórica e cultural	LIMA (2009)	Busca-se, dentro dessa diversidade de experiências com a dança, no NEI, apontar possíveis perspectivas para o seu ensino e aprendizagem, sem que seja preciso definir – exclusivamente – um professor de educação infantil ou um profissional de Arte ou Educação Física para a ocupação dessa função, nem tampouco subtrair-lhes suas experiências, mas trazer aos educadores alguns elementos de reflexão para subsidiar a compreensão do ensino da dança no contexto da escola - como conhecimento, linguagem do corpo, criação artística e cultura. Acredita-se ser esta uma das contribuições deste trabalho para a prática pedagógica do ensino da dança na Educação Infantil, como também para outras pesquisas e projetos de extensão nesse nível de ensino. (p. 21).
		No NEI, percebe-se que a prática pedagógica de grande parte das professoras participantes dessa pesquisa revela uma compreensão da dança vinculada ao conhecimento contextualizado das danças tradicionais, mostrando-se como uma das modalidades preferidas e a via de entrada da dança nessa escola. (p. 37).
		Com relação ao brincar, podemos dizer que essa é uma das funções da Educação Infantil e uma das atividades fundamentais no trabalho do NEI, que se insere na prática pedagógica dessa escola como uma experiência cultural relevante para o desenvolvimento da criança. A brincadeira é planejada, podendo ou não ser proposta e orientada pelas professoras, pois as crianças também escolhem e criam brincadeiras. O educador atua como mediador, observador, problematizador e enriquecedor dessas experiências. (p. 124).
	LOUREIRO (2009)	Também se considerou relevante mostrar a prática pedagógica musical em sintonia com o RCNEI como uma possibilidade de orientação do trabalho musical infantil e este capítulo foi encerrado com o conceito de música sob a óptica da importância do escutar. (p. 06).
		Ao reforçar esse pensamento da educadora acima e indo ao encontro das práticas pedagógicas do século XX, Fonterrada (2005) destaca que tais métodos, especialmente os de iniciação para crianças, deslocaram o foco da formação musical; passa a considerar não apenas o aprendizado de um instrumento ou a ter contato com a música através de procedimentos teóricos e técnico musical, mas também a interação da mesma de uma forma mais ampla. Assim, entende-se a aproximação da criança com a música mediante a vivência musical. (p. 08, 09).
		A partir da promulgação da LDB nº. 9.394/96 pelo Ministério da Educação (MEC), houve a elaboração de documentos de caráter não-obrigatório, porém orientadores para as escolas, com o propósito de redirecionar as práticas pedagógicas em que servirão de suporte para o ensino brasileiro, cuja finalidade é propor um trabalho educacional eficaz e com qualidade. (p. 17).
		A finalidade dos cursos de formação de professor deve ser a de promover o desenvolvimento por meio das reflexões, levando a reconstrução da prática pedagógica que norteará os modos de o professor interpretar a realidade vivida e nela intervir. Mas quando são mencionados professores de educação infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental, dever-se-á salientar uma especificidade encontrada na educação infantil, que é a questão do educar e cuidar de forma indissociável e complementar. O professor de educação infantil deve garantir uma formação que integre essa particularidade – educar e cuidar. (p. 31).
		Nesse momento em que se enfatiza um ambiente de felicidade, é necessário, mais uma vez, salientar a importância do brincar. Considera-se favorável na educação infantil e é possível presenciar na prática pedagógica desenvolvida por essa professora como na entrevista a realização de diversas brincadeiras. [...] Como prática pedagógica musical, também carece destacar a qualidade de improvisar e a criatividade dessa professora. (p. 121, 122).
	GALVANI (2016)	Freinet também foi fonte de maior inspiração para Loris Malaguzzi. Mergulhou inicialmente para suas pesquisas, reflexões e inspirações em Piaget, Vigostky, Dewey e depois também, segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003) em Elsa Köhler que abordava de maneira reflexiva e problematizante a prática pedagógica, a comunicação, a interação e a observação que estavam na cerne da “pedagogia da atividade”, onde o professor também era visto como pesquisador. (p.51).

C1 Práticas pedagógicas como função social, histórica e cultural	CANTERAS (2009)	Acontece o mesmo com a educação e “a prática pedagógica que querendo ou não (não se trata de uma decisão voluntarista), possui em si uma dimensão político-social”. (CANDAUI, 1989, p.14) A educação Infantil faz parte da sociedade brasileira e mundial, não está isolada dos problemas e das conseqüências oriundas das transformações de todos os dias. (p.24).
		O RCNEI tanto se preocupa com o conhecimento que dedica algumas páginas aos conteúdos e orientações didáticas para cada faixa etária (de zero a três anos e de quatro a seis anos). O que observamos é uma compreensão equivocada e reduzida desta parte do RCNEI, interpretada como sendo uma tentativa de enquadrar as práticas pedagógicas, engessa-las e não uma preocupação com os conhecimentos que devem ser desenvolvidos junto as crianças. Não entendemos estas orientações como algo imposto, mas sim algo a ser pensado, analisado, ou ainda um ponto de partida para a reflexão dos conteúdos a serem apresentados e ensinados, assim como a melhor forma de fazê-lo. (p.52).
		A professora da escola “B” em entrevista afirmou que consegue relacionar muito bem as teorias que estudou na faculdade de Pedagogia com sua prática pedagógica, pois as utiliza sempre em seus planejamentos. Não apenas recorda como volta a ler sobre alguma idéia que lhe ajuda a pensar sobre como atingir a zona de desenvolvimento proximal de seus alunos para conseguir mediar a construção dos conhecimentos. (p.66).
	SANTOS (2015)	Assim, tomam-se como eixos norteadores das práticas pedagógicas da Educação Infantil, as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: “I – Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais [...]; II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; VII – possibilitem vivências éticas e estéticas com as outras crianças e grupos culturais que alarguem seus padrões de referência [...]; IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, dança, teatro, poesia e literatura; XI – propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais. (BRASIL, MEC/CNE/CEB, 2009)”. (p. 69).
		Silva (2008) empreende uma discussão sobre os saberes dos professores e afirma que estes estão relacionados aos conceitos de habitus e campo. Para a autora, o saber é social porque é partilhado com outros agentes que se localizam na estrutura do campo e pela construção de suas trajetórias, em que os saberes são incorporados, modificados e adaptados. Afirma ainda que “a prática pedagógica é fruto de uma ação conjunta entre diferentes saberes que se relacionam dialeticamente” (SILVA, 2008, p. 100). Nesse sentido, percebe-se que os saberes são construídos por um conjunto de princípios, crenças e pensamentos, marcados por uma coletividade, por um determinado contexto social e cultural e que precisam ser compartilhados. (p. 93).
	DELAVALD (2013)	Desejamos, projetamos os modos que a criança deve ser e pensar. Confrontados com a criança como potência de criação, somos levados a repensar a escola que há em nós, digo, a escola que nós desejamos, inscrita em nossas práticas. (p.21).
		De acordo com Meira (2007, p.73): “A experiência singular de sensibilidade diz respeito a vivências. Elas estão presentes nas práticas desenvolvidas em arte e na forma pela qual situações pedagógicas podem ser propostas com arte.”. (p. 81).
MORENO (2016)	Conforme apontado pela autora, as relações hierárquicas estabelecidas na escola, desde o âmbito curricular até as práticas pedagógicas em sala de aula, possuem um modo peculiar de funcionamento, que nem sempre se encontra fundamentado nas determinações legais ou na adoção de fundamentos metodológicos específicos para o ensino de arte. Tais disputas – posto que configuram mesmo relações de poder no interior das escolas – relacionam-se às formas como, historicamente, os diferentes campos de conhecimento têm sido significados, ou seja, como tem se dado a compreensão de suas delimitações, suas peculiaridades, suas funções na vida dos alunos e até mesmo o valor e distinção que determinados conhecimentos possuem na sociedade em que se encontram inseridos (TOURINHO, 2003). (p.53, 54).	

C1 Práticas pedagógicas como função social, histórica e cultural	MORENO (2016)	O modo como tais relações se expressam nos fazeres pedagógicos, por sua vez, envolve muitas outras facetas, conforme indica Pontes (2013, p. 163): “a prática docente de professores da infância, quando propõem situações de aprendizagem nas linguagens artísticas, traz subjacente concepções, conscientes ou não, sobre estética, arte, ensino, infância, papel do professor, além de concepções sobre como se ensina e sobre os processos de aprendizagem das linguagens artísticas. Desse modo, ao refletirmos sobre o que move a ação dos professores de educação infantil e ensino fundamental, quando propõem situações de aprendizagem nas linguagens artísticas, temos, também, de estabelecer relação com produção de significados para a arte e seu ensino, presentes em discursos que foram articulados historicamente. Devemos ressaltar que a ação docente é atravessada pelos múltiplos discursos produzidos historicamente, os quais têm orientado as situações de aprendizagem das linguagens artísticas propostas às crianças”. (p.54).
		O fato de que a mobilização dos saberes constituídos historicamente na vida dos sujeitos-professores predominem nas situações de escolhas e encaminhamentos dos seus fazeres pedagógicos indica que “há muito mais continuidade do que ruptura entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais” (TARDIF, 2002, p. 72). Tal fato, por sua vez, parece-nos indicar que a formação inicial não tem sido suficiente para promover essa ruptura, fornecendo os subsídios para o estabelecimento de relações entre a prática docente e o trabalho com as diferentes linguagens artísticas. (p.68).
		Ademais, gostaríamos de destacar também, como resultado das investigações realizadas, o quanto as práticas pedagógicas com as linguagens artísticas dos sujeitos- professores refletem as representações que estes possuem a respeito do campo da arte, ou seja, o quanto a forma como os próprios sujeitos relacionam-se com a arte repercute na organização e encaminhamento de suas práticas em sala de aula, como foi possível perceber nitidamente na análise do sujeito-professor A. (p.121).

CATEGORIA C: PRÁTICA PEDAGÓGICA (Dissertações - Continuação)

CONCEPÇÃO	AUTORIA	UNIDADE DE REGISTRO
C2 Práticas Pedagógicas Reprodutivistas (tecnicismo/ mecanização/ controle)	PIRES (2006)	Na realidade, constatamos que as professoras inexperientes não adquirem segurança em sua formação; tampouco realizam uma reflexão e avaliação de seu trabalho; acabam, então, por aceitar aquilo que lhes é oferecido como uma nova concepção de ensino e formam-se alfabetizadoras, sem tempo para um aprofundamento das teorias apresentadas nem para a revisão de suas práticas pedagógicas. (p.22, 23).
	MELO (2005)	“Dentro desta tendência, os conteúdos específicos de cada linguagem artística são aparentemente preservados. No entanto, as práticas pedagógicas apresentam os mesmos problemas já tantas vezes apontados em relação ao modo como o método tradicional costuma ser aplicado em sala de aula: são práticas repetitivas e mecânicas, claramente reprodutivistas, que adotam conteúdos fragmentados, fixos, abstratos e formais [...]. (PENNA, 1999, p. 59)”. (p.56).
		“E o que é mais problemático: tais práticas pedagógicas, voltadas para o domínio técnico, pressupõem uma familiarização prévia com as linguagens artísticas, desconsiderando as condições sociais que as tornam possíveis. Os alunos que não trazem de seu meio cultural, como pré-condição para o processo pedagógico, esta familiarização com a arte são vistos como destituídos de “dons artísticos”, e acabam sendo excluídos. (PENNA, 1999, p. 59) (PENNA, 1999, p. 59)”. (p.56).
		A implantação da E. A. é marcada pela proposta polivalente, que concebe uma abordagem integrada das linguagens artísticas [...] As conseqüências da polivalência são sérias, tanto para a formação do professor quanto para a prática pedagógica, contribuindo para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem artística. (PENNA, 1999, p. 60-61, grifos nossos).

C2 Práticas Pedagógicas Reprodutivistas (tecnicismo/ mecanização/ controle)		(p.61).
	SCHNEIDER (2007)	Assim, o tempo e o espaço se constituíam apenas ou predominantemente sob a visão da racionalidade instrumental, pois as disciplinas ditas duras é que sustentavam as práticas educativas da professora, enquanto que a experiência da arte e seu tempo e espaço eram negados. (p.141).
	CARVALHO (2010)	A reprodução de padrões estéticos e imposição de padrões pré-estabelecidos conferem, portanto, às práticas pedagógicas no ensino de artes a qualidade de instrumento importante a ser investigado. (p. 34).
		Transferindo-se este conceito para a dimensão da prática pedagógica, a rigidez formal, a sistemática e o apego à técnica trazem segurança, controle e disciplina, mas empobrecem a experiência. Por outro lado, a busca de conteúdos sem fundamentação e a experiência sem ordenação é caótica e não gera conhecimento ou apropriação do que se experimentou. (p. 37).
		A fragmentação da prática pedagógica, a desconexão entre as diretrizes pedagógicas e aquilo que é efetivamente realizado é um problema antigo e discutido nas pesquisas em educação ainda hoje. (p. 38).
	CANTERAS (2009)	Como profissionais da educação reconhecemos a discrepância entre o tempo reduzido e as inúmeras preocupações de ordem diversas: profissionais, financeiras, sociais, cotidianas como fatores que dificultam a construção do hábito de refletir sobre a prática pedagógica em conjunto com os profissionais que encontramos em nosso trabalho. (p.69).
	SANTOS (2015)	Percebe-se, aqui, a importância que as professoras dão ao processo de letramento na Educação Infantil, ou seja, de incentivar as crianças à leitura. Sabe-se que a criança, desde seu nascimento está em contato com o mundo letrado em variados contextos, o que caracteriza a sociedade organizada socialmente por valores, comportamentos e conhecimentos ditados por uma cultura escrita (BRITO, 2005). Contudo, práticas pedagógicas referentes à alfabetização centrada no assistencialismo e na preparação, que evocam um domínio de escrita fragmentado e repetitivo, ainda são presentes no contexto da atuação profissional (PEREZ; SAMPAIO, 2008). (p. 111).
	MORENO (2016)	Almeida (2008, p. 35) reitera essa afirmação ao postular que, “assim, na prática, geralmente, as atividades artísticas desenvolvidas na escola cerceiam a liberdade e a autonomia do aluno. Elas procuram igualar ao invés de enfatizar a originalidade. São realizadas como tarefas a cumprir, e não pelo prazer que podem proporcionar. Num ensino que privilegia a técnica, os alunos são levados a reproduzir acriticamente os padrões estéticos disseminados pelos professores e veiculados pelos meios de comunicação. São práticas pedagógicas que refletem ideias equivocadas sobre arte, educação e, principalmente, sobre como os alunos aprendem”. (p.52, 53).
[...] a necessidade de direcionamento e de controle impõem-se, o que provoca no sujeito-professor L. essa angústia ao se ver trabalhando e tendo que confrontar seu imaginário de uma infância “legal” e “bacana”, “livre” e “solta”, com práticas pedagógicas direcionadoras e controladoras requeridas pela função docente. (p.92).		
Encontramos, assim, indícios da filiação do sujeito-professor R. a determinadas formações discursivas em que aquilo que pode e deve ser dito encontra-se fortemente marcado pela literalidade, fato encontrado inclusive em suas práticas pedagógicas, na forma como tenta insistentemente evitar que certos sentidos, julgados por ele inadequados, circulem em sala de aula. (p.102).		
	Contudo, ao retomarmos as práticas pedagógicas do sujeito-professor presenciadas nas observações em campo, não é possível notar momentos em que a sensibilidade e a criatividade dos alunos tenham sido valorizadas e incentivadas, como no exemplo da atividade de desenho realizada após a contação de história, o que, para nós, provoca o efeito de sentido de contraposição entre dizeres e fazeres do sujeito-professor V. (p.115).	

C2 Práticas Pedagógicas Reprodutivistas (tecnicismo/ mecanização/ controle	MORENO (2016)	Nossa preocupação, ao assumir o compromisso com a investigação de como se dão práticas pedagógicas envolvendo as linguagens artísticas de forma geral, e as artes visuais e a leitura de imagens, especificamente, reside na constatação de que, de acordo com Assolini (1999, p. 45), “o processo parafrástico de linguagem encontra na instituição escolar um espaço fértil para concretizar-se e perpetuar-se. Queremos dizer com isso que a instituição escolar dificilmente consegue ouvir sentidos estranhos aos seus”. (p.118, 119).
---	---------------	---

CATEGORIA C : PRÁTICA PEDAGÓGICA (Dissertações - Continuação)

CONCEPÇÃO	AUTORIA	UNIDADE DE REGISTRO
C3 Práticas pedagógicas como aprendizagem e desenvolvimento	LOUREIRO (2009)	Portanto, esta dissertação, parte de uma prática pedagógica musical desenvolvida por uma professora infantil da rede particular de ensino, que visa mostrar como a música pode contribuir para a educação infantil de forma integrada pensando no seu desenvolvimento. (p. 04).
		Assim, Campos (1994), defendendo de tal modo este binômio (educação e cuidado), pratica o termo “educare” para diminuir e mesmo eliminar o que muitas vezes a educação infantil fez na questão do cuidar nas creches (atendimento de caráter mais assistencialista) e do educar na educação infantil (com predomínio de práticas pedagógicas). O termo “educare” tem por fim integrar tanto as atividades destinadas ao bem-estar da criança, quanto as ligadas à aprendizagem. (p. 32).
		O que significa ser professor nos dias de hoje? Para nós, não é só transmitir conteúdos, uma vez que diariamente estamos sendo surpreendidos com tantas informações novas. Entende-se que a prática pedagógica do professor é essencial para aprimorar cada vez mais a qualidade do ensino, começando nele próprio, por exemplo: em constante atualização profissional. (p. 34).
		Neste caso, com relação à prática reflexiva do professor, Kishimoto (2000, p. 11) faz o seguinte comentário: “A prática reflexiva quer compreender para regular, otimizar, ordenar fazer, evoluir a prática do professor, tendo como ponto de partida seu interior. [...] A universidade não pode pretender formar profissionais práticos reflexivos apenas porque desenvolve pesquisa. Para fazê-lo, deve ampliar o ‘locus’ de seu trabalho, conjugando o espaço da academia com o local em que ocorre a prática pedagógica”. (p. 35).
		[...] a formação continuada pode também ser um dos fatores para se ter uma educação com qualidade nas escolas brasileiras; isto porque, ela visa a mudança do professor mediante um processo reflexivo, crítico, fazendo com que ele se torne um profissional ativo, participante e tenha um olhar voltado para a sua prática pedagógica, produzindo, assim, novos conhecimentos e intervindo na sua realidade. (p. 36).
		Assim, rumo a este mesmo pensamento, Masetto (2003) relata a importância do planejamento quando define como sendo um instrumento da prática pedagógica que se faz em função dos objetivos a serem alcançados, e não exclusivamente em razão dos conteúdos a serem transmitidos. (p. 117).
	GALVANI (2016)	Foi durante o processo do desenvolvimento metodológico da pesquisa que apreciei e analisei atentamente como era a minha prática pedagógica na Educação Infantil, as minhas práticas como artista e artesã, e meu olhar fotográfico me possibilitaram entremear, crocheter, associar e, sobretudo, recortar e colar noções de identidade, representação, pedagogia, visualidade, expectativa e hipóteses para compor a pesquisa de mestrado. (p. 90).
Segundo Eça (2013), os a/r/tógrafos como contadores de histórias partem de processos de identidade, memória, reflexão, meditação, interpretação e representação para a procura do conhecimento, movendo-se na interface da produção artística,		

C3 Práticas pedagógicas como aprendizagem e desenvolvimento	GALVANI (2016)	pesquisa, prática pedagógica. Interessa-me este conceito do a/r/tógrafo não só por questões de identidade, mas por questões de “olhar”. (p. 93).
		Oliveira (2013) explicita que os a/r/tógrafos estão vivendo seu trabalho, representando sua compreensão e estão executando suas práticas pedagógicas, e enquanto integram teoria, prática e criação através de suas experiências estéticas ‘produzem sentido’ no lugar de fatos e dados. A a/r/tografia é essa ponte e esse entre espaços que permite aos estudantes e professores que criem e se distanciem de um intenso envolvimento em sua pesquisa, para que assim, possam olhar algo que tenha passado despercebido ou simplesmente que ainda não tinham visto. (p. 93).
	CANTERAS (2009)	Textos que colocam uma compreensão a respeito do documento, seja exaltando, comparando ou criticando, colaboram para a continuidade do aprimoramento da formação acadêmica do professor, do aluno, para o repensar da prática pedagógica que culmina em um processo de ensino-aprendizado mais eficiente. (p.64).
	DELAVALD (2013)	A arte contemporânea, que pode ser pensada como figura de descontinuidade, pode conviver muito bem com a imagem de criança acontecimento. É um encontro que desestabiliza o previsível, prescrito e determinado das práticas educativas, permitindo espaço para a criança, o vir a ser criança. (p. 21).
MORENO (2016)	Assim, confirmamos a noção de que o sujeito-professor L. baseia suas práticas pedagógicas nos discursos lúdico e polêmico, permitindo a circulação da multiplicidade de sentidos em sala de aula, possibilitando aos seus alunos um olhar para além das evidências de sentido, um olhar questionador, investigativo, um olhar que se abre ao horizonte de sentidos possíveis. (p.95).	
	Ao ser questionado sobre como é o trabalho com as diferentes linguagens em sua turma, o sujeito-professor R. não se dedica a comentar como elas são articuladas em sua prática pedagógica, mas sim em destacar a importância que possuem, sem, contudo, justificar essa importância para o desenvolvimento ou aprendizagem infantis. (p.100).	
	Contudo, outras práticas pedagógicas demonstraram a possibilidade de que a multiplicidade de sentidos encontre, sim, lugar no interior das instituições escolares, por ofertarem a possibilidade de que os alunos se colocassem, por permitirem a circulação dos diversos sentidos possíveis e por dotarem as atividades de sentido para os alunos, superando a mera reprodução de tarefas padronizadas. (p.119).	

CATEGORIA C: PRÁTICA PEDAGÓGICA (Dissertações - Continuação)

CONCEPÇÃO	AUTORIA	UNIDADE DE REGISTRO
C4 Práticas pedagógicas Espontaneístas (Laissez-faire – deixar fazer livre)	MELO (2005)	<p>“[...] a questão é que tais propostas acarretam a popularização de práticas pedagógicas que enfatizam o espontaneísmo expressivo, caindo muitas vezes no mais puro <i>laissez-faire</i>, trazendo como consequência o esvaziamento dos conteúdos próprios da linguagem artística. E essas orientações pedagógicas, assim como a concepção de arte que as sustenta, têm sido dominantes no ensino de arte, pelo menos até os anos 90. (PENNA, 1999, p. 60 – grifo da autora)”. (p.60).</p> <p>A presença das Artes Visuais na educação infantil, ao longo da história, tem demonstrado um descompasso entre os caminhos apontados pela produção teórica e a prática pedagógica existente. Em muitas propostas as práticas de Artes Visuais são entendidas apenas como meros passatempos em que atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídas de significado. (RCNEI, v.3, p. 87) (p.107).</p>

C4 Práticas pedagógicas Espontaneístas (Laissez-faire – deixar fazer livre)	SCHNEIDER (2007)	[...] assim como demonstra Osinski (2002, p. 101.): “A generalização do laissez-faire como prática de sala de aula, com a conseqüente omissão do professor de suas responsabilidades de educador, resultaram num decréscimo considerável do nível qualitativo das atividades pedagógicas em arte, implicando num desprestígio desta disciplina frente às demais do currículo escolar e a desvalorização do professor como um profissional encarregado de uma tarefa não séria”. (p.37).
	DELAVALD (2013)	Quando visitamos os espaços escolares infantis, o que normalmente vemos são propostas pedagógicas que priorizam o desenvolvimento da linguagem oral, escrita e lógico-matemática, enfatizam-se atividades que possam desenvolver os alunos cognitivamente. O espaço destinado à arte e, por assim dizer, ao estímulo do sensível, é deixado ao “fazer”: produzir desenhos, colorir imagens fotocopiadas, elaborar artesanatos. Não que sejam práticas que devam ser abandonadas, mas o trabalho com arte, muitas vezes, é equivocado e precisa-se ir além dessas atividades. (p. 112).

CATEGORIA C: PRÁTICA PEDAGÓGICA (TESES)

CATEGORIA C: PRÁTICA PEDAGÓGICA (Teses)

CONCEPÇÃO	AUTORIA	UNIDADE DE REGISTRO
C2 Práticas Pedagógicas Reprodutivistas (tecnicismo/ Mecanização/ controle)	SILVA (2012)	“Analisando esse momento verifica-se uma ritualização das práticas pedagógicas, uma determinação em relação a um comportamento desejado e adequado ao olhar da professora, além do uso de mecanismos para manter o controle e a disciplina A atenção das crianças, neste caso o brinquedo, é utilizado como um recurso de ameaça. A brincadeira fica atrelada ao cumprimento das ordens, que é exigido, comprometendo assim a dimensão lúdica como um direito da criança. Esta passa a ser um parâmetro para o prêmio/castigo vinculado a formas de ameaças. (Godoi; Silva, 2011, p.136)”. (p. 69).
		Não é objetivo desta pesquisa problematizar as diferentes concepções de alfabetização e seu desdobramento nas práticas pedagógicas; contudo, com Ferreiro (1985, 2007) e Freire (2003, 1982), compreendo-a como um processo contínuo e não apenas como a aprendizagem do sistema da notação da escrita, o que tem sido comum em práticas alfabetizadoras. (p. 114).
		A preocupação com a alfabetização presente no projeto político- pedagógico da pré-escola é fruto também da própria história da educação da pequena infância em pré-escolas. Vários estudos mostram como esta veio/vem constituindo-se a partir de uma compreensão de sua função como preparatória para o ensino fundamental (Kramer, 2003; Kuhlmann, 2007; Arelaro, 2012), o que tem resultado, por exemplo, na elaboração de políticas públicas que priorizam o atendimento das crianças desta faixa etária em detrimento das crianças menores. Arelaro (2012), ao analisar este processo, demonstra como tal compreensão, que se materializa em políticas e práticas pedagógicas, marcou e ainda tem marcado a formação docente, atendendo desta forma a interesses da sociedade capitalista: [...]. (p. 116).
		A história da educação pré-escolar de São Bernardo do Campo (São Bernardo do Campo, 1981, 1985, 1992, 2004) também traz as marcas desta história e dos processos formativos pelos quais professores e professoras da Rede Municipal de Educação passaram, e que terminaram por se traduzir em políticas municipais e práticas pedagógicas que carregam, ainda hoje, resquícios desta concepção preparatória e também desenvolvimentista, que coexistem nos documentos curriculares (idem, 2004) e projetos políticos-pedagógicos (idem, 2010) ao lado de expressões como a criança protagonista, como sujeito de direitos etc: [...]. (p. 116, 117).

CATEGORIA C: PRÁTICA PEDAGÓGICA (Teses - Continuação)

CONCEPÇÃO	AUTORIA	UNIDADE DE REGISTRO
C3 Práticas pedagógicas como aprendizagem e desenvolvimento	CARAM (2015)	A partir desta indagação estabeleceu-se o objetivo de discutir e analisar o trabalho e as atividades mediadoras com Arte realizadas na Educação Infantil, focalizando o período de três a cinco anos de idade e estabelecendo relações entre a prática pedagógica docente e sua contribuição para o desenvolvimento psíquico das crianças. (p. 10).
		Sobre a avaliação, este tema é abordado pelo documento como instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica que parte, portanto, de um processo que engloba observação, documentação de registros, reflexão sobre trabalho realizado e reelaboração de condições para melhor atender a necessidade de aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. (p. 37).
	ANDRADE (2012)	Cada situação na busca desses “referenciais pessoais” é, sem dúvida, pausa para se repensar a própria prática pedagógica, rever posturas, tentar novas possibilidades e reafirmar certezas. Organizar, observar, interpretar os registros, deixar o olhar ir além das aparências, buscando significados, éticos, estéticos, simbólicos e cognitivos. (p.67).
		Analisando a questão da criatividade, observou-se em falas de professores que esses definem a criatividade como um traço inato da pessoa. O desenvolvimento criativo não deve ser deixado ao acaso. Por isso, as instituições educacionais podem desempenhar um papel importante no processo de desenvolver a criatividade. A prática pedagógica, a concepção dos currículos e os recursos são importantes para o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos. O que pôde ser observado durante todos os anos de experiência em sala de aula é que não temos dúvida que os alunos preferem aprender de forma criativa. (p.130).

CATEGORIA C: PRÁTICA PEDAGÓGICA (Teses - Continuação)

CONCEPÇÃO	AUTORIA	UNIDADE DE REGISTRO
C1 Práticas pedagógicas como função social, histórica e cultural	CARAM (2015)	Em seguida, apresenta que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ter como eixo central as brincadeiras e as interações, dentre as quais algumas experiências são desejáveis para o trabalho com crianças, das quais entendemos diretamente ligadas ao trabalho com Arte, [...]. (p. 33).
	ANDRADE (2012)	O estudo de tipo etnográfico procurou compreender as interações que se processam no dia a dia escolar, com foco especialmente nas aulas de arte e sua dimensão cultural, institucional e prática pedagógica. (p.32). Quanto aos dados obtidos, foram analisadas duas categorias sobre o professor: o discurso versus a realidade e a ação versus o discurso intencional. Foi considerada a multiplicidade de significados presentes em cada situação e, por isso, a investigação da prática pedagógica deixou de lado o enfoque nas variáveis isoladas para considerá-las em seu conjunto e em sua relação dinâmica. (p.32, 33).