

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESTÉTICA:
PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS**

MARCIANE ELLWANGER

**O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES
SOBRE ESTÉTICA**

CRICIÚMA, FEVEREIRO DE 2011

MARCIANE ELLWANGER

**O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES
SOBRE ESTÉTICA**

Monografia apresentada ao Setor de Pós-Graduação *Lato Sensu* da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC para obtenção do título de Especialista em Educação Estética: Perspectivas Contemporâneas.

Orientadora: Prof^a. MSc. Silemar Maria de Medeiros da Silva

CRICIÚMA, FEVEREIRO DE 2011

**Para ver muito, há que aprender a perder-se
de vista...
(NIETZSCHE *apud* RICHTER, 1999, p.186)**

RESUMO

A presente pesquisa constitui-se num meio de socializar as produções teóricas e metodológicas a cerca da questão de como é trabalhado o ensino da arte e qual sua contribuição para o desenvolvimento da formação do aluno da educação infantil. Traz, assim, como fio condutor o problema: reflexões sobre quais as possíveis contribuições do ensino da arte no desenvolvimento da formação estética da criança na E.B.M. Nova Divinéia, Araranguá. A proposta metodológica envolve uma pesquisa de campo com a aplicação de um questionário para a professora de artes da educação infantil desta escola. A análise reflexiva parte da visão de autores como Barbosa (2003), Fischer (1976) e Pillotto (2007), os quais, entre outras questões, contribuíram na compreensão da arte na formação do sujeito. Pensando neste contexto, destaca-se a importância do papel do professor na Educação Infantil. O papel de disponibilizarem recursos e ampliarem o acesso ao conhecimento, nesse caso, o conhecimento em artes, para aprimorar a curiosidade, a imaginação e a vontade de buscar o novo. Na educação infantil a criança começa a criar conceitos de relações novas a respeito do que aprende. Assim esta investigação encontra relevância como algo provocativo/reflexivo e necessário não só para a formação da criança bem como a de quem com ela trabalha.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ensino da Arte; Formação Estética; Criança.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	5
2 EDUCAÇÃO ESTÉTICA E O ENSINO DA ARTE	8
2.1 A educação formal: o que dizem os documentos oficiais sobre a educação em arte	9
2.2 A arte como objeto de conhecimento.....	14
2.2.1 O ensino da arte na contemporaneidade	17
3 A PRODUÇÃO CULTURAL DA CRIANÇA.....	22
3.1 Aprender e ensinar arte na educação infantil.....	24
3.2 Imaginação e criatividade: um diálogo com a educação estética na infância	27
4 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO EDUCACIONAL E SOCIAL.....	30
4.1 A criança e suas linguagens	31
4.2 A infância e a imaginação criadora	33
5 METODOLOGIA	36
6 PESQUISA DE CAMPO.....	38
6.1 Apresentação e análise dos dados.....	38
7 CONCLUSÃO	42
REFERÊNCIAS.....	44
APÊNDICE.....	48

1 INTRODUÇÃO

Ao pensar em arte na educação não podemos deixar de pensá-la como um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento criador individual e coletivo. Partindo desta concepção esta pesquisa tem como tema/título: O Ensino da Arte na Educação Infantil: Reflexões Sobre Estética. Portanto é necessário buscar uma maior atualização, aprofundando-se em conhecimentos teóricos e práticos que cercam essa investigação, a qual tem como problema: reflexões sobre quais as possíveis contribuições do ensino da arte no desenvolvimento da formação estética da criança na E.B.M. Nova Divinéia, Araranguá.¹

Percebo a necessidade de provocar a reflexão sobre a temática em questão, já que para muitos educadores o ensino da arte na educação infantil e a própria educação estética são concebidos como problema de difícil compreensão no dia-a-dia das escolas. Para tanto, o objetivo geral desse desafio é observar de que maneira é trabalhado o ensino da arte na educação infantil da E.B.M. Nova Divinéia e qual sua contribuição para o desenvolvimento da formação estética de seus alunos.

Para encaminhamento da pesquisa parto de algumas questões norteadoras, como as que seguem abaixo:

*Como é trabalhado o ensino da arte na pré-escola?

*O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha compreensão do mundo no qual está inserido?

*A arte ensina? E a educação estética, qual o seu papel?

As hipóteses foram norteadas por um pensar traçado pelos objetivos específicos que seguem:

- Apropriar-se de conhecimentos referentes à importância da arte no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças.

¹ A E.B.M. Nova Divinéia fica localizada, no bairro: Nova Divinéia, na cidade de Araranguá – Santa Catarina, atendendo aproximadamente seiscentos alunos, da educação infantil a oitava série do ensino fundamental.

- Observar e refletir sobre as práticas pedagógicas trabalhadas nas aulas de artes na educação infantil da E. B. M. Nova Divinéia.
- Refletir sobre a prática pedagógica utilizada pelo professor de arte, se esta prática é condizente com as orientações propostas pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) bem como a proposta Curricular de Santa Catarina.
- Valorizar a capacidade lúdica, do espírito de investigação como aspectos importantes das experiências artísticas e educação estética.

Com relação à opção por essa escola, ela aconteceu a partir do momento em que convivi neste contexto escolar durante um ano da minha vida profissional. Ali me deparei com uma realidade bastante diversificada, pois atendíamos alunos advindos de classes sociais diferentes. E por se tratar da escola do município de Araranguá que está localizada próxima a maior e mais violenta favela da cidade, (favela da UCA), onde as crianças apresentam realidades sociais como: desestrutura familiar, drogas, violência, etc. sem desconsiderar, é claro, pontos positivos nessa realidade. Embora esses assuntos não serão diretamente abordados, a realidade acima mencionada, a princípio torna-se um desafio para o professor. Entendo que a arte se constitui de manifestações da atividade criativa do ser humano ao interagir com o mundo em que vive, ao se conhecer e ao conhecê-lo, a opção por essa escola é para melhor refletir sobre as contribuições que o ensino da arte pode trazer na formação desses sujeitos.

O interesse de investigação recai sobre o olhar de como as crianças da educação infantil desenvolvem arte na escola, e a preocupação de se proporcionar condições para que o conhecimento em arte ali aconteça. Essa pesquisa compreende a criança como um sujeito social e histórico, que se constitui como humano à medida que (re) significa e incorpora como um elemento seu a cultura produzida pela humanidade.

Trata-se de uma investigação que se caracteriza enquanto uma pesquisa de campo, a discussão desse tema é um convite para pensarmos a possibilidade de trabalhar arte na escola adequada à realidade, falo de uma pesquisa qualitativa que exercita a reflexão constante do direito a uma educação de qualidade. O que, embora ainda não seja uma conquista, mas um desafio a ser encarado por todos os pesquisadores, formadores, professores e dirigentes das escolas públicas.

A proposta desta pesquisa é provocar reflexões em curto prazo, partindo da investigação de uma turma de educação infantil, a qual tenha um profissional habilitado em arte capaz de desenvolver projetos pedagógicos em parceria com demais educadores, enfatizando aspectos cognitivos, sensíveis e culturais, considerando o contexto histórico-social, as necessidades e interesses das crianças. Sobre essa ação pedagógica, Rinaldi afirma que:

[...] professores apresentam objetivos educacionais gerais, mas não formulam objetivos específicos para cada projeto ou atividade de antemão. Em vez disso, formulam hipóteses sobre o que poderia ocorrer com base em seu conhecimento das crianças e das experiências anteriores. (1999, p. 113).

O presente desafio assume o papel de ampliar reflexões a cerca de como é trabalhado o ensino da arte qual sua contribuição do desenvolvimento da formação estética do aluno da educação infantil. Esta introdução se representa como primeiro capítulo, e aponta como segundo capítulo uma escrita que nos leva ao estudo de educação estética, analisando a educação formal e o que dizem os documentos oficiais sobre a educação estética propriamente dita, ampliando assim conhecimentos referentes à arte como objeto de conhecimento, nos remetendo ao ensino da arte na contemporaneidade.

No terceiro capítulo, trago questões relacionadas à produção cultural da criança e o apreender e ensinar arte na educação infantil, dando ênfase à imaginação e a criatividade como um diálogo da educação estética na infância.

O quarto capítulo faz uma reflexão sobre a importância da arte na educação infantil no contexto educacional e social, bem como a criança e suas linguagens, a infância e a imaginação criadora.

O quinto capítulo apresenta a metodologia aplicada para a realização da pesquisa.

A pesquisa de campo propriamente dita, aparece no sexto capítulo, no qual as análises dos dados coletados serão feitas.

A relevância desta proposta parte da idéia de sustentar algumas questões com o exercício constante de ampliar a compreensão sobre o ensino da arte na educação infantil e reflexões sobre a sua relação com a educação estética.

2 EDUCAÇÃO ESTÉTICA E O ENSINO DA ARTE

A estética é um dos temas clássicos da reflexão filosófica desde a época grega sendo que o sentido estético faz parte da produção artística, no decorrer do tempo ou pelo menos até onde o saber histórico permite chegar, no entanto é algo muito recente no que se refere à educação. Para isso houve contribuição fundamental da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n 9.394/96 (BRASIL, 1997) ao introduzir o ensino da arte como componente curricular obrigatório da educação básica, infantil fundamental e média.

Para Pillar (1996, p.4-5), não é mais possível pensar somente numa educação para a cidadania, muito menos numa educação que assuma apenas a função estética visual, pois a relação estética, as ações estéticas, a contextualização e leituras estéticas dependem da percepção estética e da consciência imaginária sobre o sentido desta imaginação. Através da imaginação criadora, leva-se a desconstruir para construir, selecionar, reelaborar a partir do conhecido e modificá-lo de acordo com a realidade, são processos criadores desenvolvidos pelo fazer e ver a arte e são de suma importância para a construção do conhecimento estético da criança. A possibilidade de pensar, agir, interagir e intervir por meio de imagens garantem as condições estruturais e estruturadoras para se construir formas de aprendizagem, conhecimento, comunicação que sejam intrínsecas a via figurativa. Desta forma as intervenções sociais e culturais demandam conhecimentos estéticos que permitem resolver problemáticas relativas à sensibilidade, criatividade, mas dentro de formas de consciência de ação e gestos que possam produzir as transformações que a humanidade como um todo requer.

O papel do professor como mediador estético depende de sua consciência sobre as questões fundamentais que nas artes se traduzem como elementos sensíveis. A forma, a plasticidade, as cores, as texturas, as combinações que resultam das interações tem uma significação que se exprime diretamente para o corpo, a sensibilidade, o universo imaginário, onde a palavra divide como a imagem admirável onde isto repercute de modo direto e indireto no plano de valores e das atitudes. Pouco adianta para o professor estar informado sobre esta ou aquela metodologia, dominar as informações técnicas e teóricas relativas ao mundo da arte, se ele não souber refletir esteticamente sobre o sentido desta produção. E mais, se

ele não puder criar formas de relação com a arte que sejam intensamente mobilizadas. Isto requer uma cultura estética, um cultivo da própria sensibilidade e leituras que demandam não só informação sobre arte, mas exercício crítico e sensível do fazer artístico seja ele em nível de percepção e imaginação, ou seja, em nível de experiência prática.

Segundo Analice Pillar (1996, p.4-5), podemos então concluir que é preciso reintegrar a confiança através de uma educação estética, ética e politicamente contextualizada, que vinculem elementos artísticos a extra-artísticos da realidade, que se enriqueça com aportes de outros campos do conhecimento. Agindo assim, pode se ter a certeza de que se está adotando uma prática que é um pensamento em ação além de uma imprescindível experiência relacional e dialógica verbal e não verbal.

Assim sendo é importante que os educadores valorizem tudo o que é produzido pelos alunos, não só quando o produto está pronto, mas valorizar e acompanhar o processo da criação artística, pois cada um tem o seu tempo, sua percepção sobre determinado tema. Os PCNs (1997, p. 41), de arte falam que “no caso do conhecimento artístico o domínio da imaginação é o lugar privilegiado de sua atuação: é no terreno das imagens que a arte realiza sua força comunicativa”. Não podemos esquecer que cada aluno vai ter habilidades e gostos diferentes, e isto precisa ser respeitado.

2.1 A educação formal: o que dizem os documentos oficiais sobre a educação em arte

Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p.191 - 193), a história do ensino da Arte no Brasil iniciou-se no período correspondente ao estilo Barroco Jesuítico – 1549 a 1808, devido às condições próprias da Colônia este estilo de características européias adaptou-se as peculiaridades locais. Tal fato originou um tipo de arte com características próprias: o Barroco brasileiro. No início, a inexistência de escolas de arte direcionou um processo de aprendizagem artístico vinculado às oficinas dos artesões, as ruas e instituições religiosas. Foi um período bastante produtivo que contribuiu para a formação de uma arte nacional popular, na qual se destacava o processo informal, que não fazia distinção entre música erudita e música popular.

Em 1808, a vinda da família real para o Brasil, decorrente de questões políticas instauradas na Europa, fez surgir na Colônia um novo panorama artístico-cultural. Este se caracterizou, sobretudo pela imposição dos padrões artísticos vinculados ao neoclassicismo. O estilo neoclássico, apropriado tardiamente da Europa, é incorporado ao Brasil pelo decreto de 1816, instituído por D. João VI. Coube a Missão Artística Francesa administrar a Academia Real de Arte e ofícios e, através desta, divulgar a proposta neoclássica. Sendo assim a imposição do modo de produção acadêmico e elitista provocou um distanciamento entre a arte e o povo. As artes plásticas ganharam um contorno neoclássico sendo destinada a elite brasileira. Ainda de acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p.194 a 195): em 1841, foi criado o conservatório de Música do Rio de Janeiro. A criação do conservatório originou a Escola da Música da Universidade Federal, e em consequência disso, oficializou-se o ensino da música no Brasil. Já em 1890, visando ao desenvolvimento da racionalidade, introduziu-se o ensino do desenho geométrico, com vistas a atender aos interesses positivistas. A partir de 1920, foram introduzidas idéias e técnicas pedagógicas norte-americanas, a criança era vista como pessoa com características próprias, necessitando, assim, de investigações acerca de suas potencialidades orgânicas e funcionais antes de se definir objetivos e métodos pedagógicos.

A década de 30 o Brasil viveu o ideário da Escola Nova, influenciado por Lewes, Decroly e Claparede. A inclusão da arte na escola primária foi discutida de maneira acirrada não como disciplina a ser ensinada, mas apenas como forma de expressão. Entretanto, por questões políticas este movimento foi sendo diluído. É desse período a introdução do ensino da música na escola regular, que usava o método do canto orfeônico idealizado por Villa Lobos.

Os anos 60 foram marcados pela livre-expressão, porém omitindo a característica da originalidade pensada por Mario de Andrade. Este pensamento foi desvirtuado, pois a inteligência do professor como mediador do conteúdo era visto como negativa ao desenvolvimento da criatividade infantil. Ainda sob essa influencia 1971, com Lei 5.692, o ensino da arte em todo o território nacional passa ser obrigatório. Porém, não havia uma escola superior que formasse o profissional para ministrar a disciplina. Os únicos professores de arte existentes eram aqueles formados pelas Escolhinhas de Arte. Foram então, criados os cursos de licenciatura curta que, entre outros agravantes, tinham como característica a formação

polivalente de professor, capacitando-o a ministrar aulas de artes plásticas, artes cênicas, desenho e música.

Neste mesmo período em decorrência ainda da lei 5692/71, as disciplinas desenho geométrico e educação musical foram retiradas do currículo. Embora a citada lei enfatizasse o processo expressivo e criativo dos alunos, em si ela tornou-se mais tecnicista. Os programas eram inadequados e quase sempre enfatizavam o uso da técnica pela técnica, sequer percebendo a dimensão própria da arte.

Em conseqüência desse período entre pedagogia novista e tecnicista, no final dos anos 70 surgiu o movimento de Arte-Educação, com o objetivo de repensar a função da arte na escola e na vida das pessoas. Os professores sentiam-se confusos com relação aos rumos do ensino da arte, percebendo a importância de juntar forças para discussões, estudos, pesquisas e novas ações. Estava surgindo uma consciência mais reflexiva / coletiva sobre o encaminhamento filosófico/metodológico para o ensino da arte.

Assim, na década de 80 as associações de professores de arte em vários estados brasileiros estruturam-se, criando a federação das Associações de Arte-Educadores do Brasil, FAEB, movimento que, paralelo as aberrações na legislação oficial, ativou acirradas discussões sobre o ensino da arte.

Para Barbosa (1991, p. 1) nesta mesma década, mais especialmente no ano de 1986, com a aprovação da reformulação do currículo comum, cria-se uma situação paradoxal, pois a área de comunicação e expressão deixa de ser básica, porém é exigida.

Em 1988, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da educação começou a ser discutida na Câmara e no Senado. Ora contemplava devidamente, ora excluía o ensino da arte enquanto disciplina obrigatória, o que demandou movimentos dos professores no sentido de demonstrar aos parlamentares que o ensino da arte é investigação dos modos como se aprende arte nas escolas, nos museus, nas ruas, nas universidades e na intimidade dos ateliês.

Nos anos 90 novamente iniciaram-se os tramites da nova LDB nas instâncias de competência para sua aprovação. A permanência ou não da obrigatoriedade da disciplina tornou-se, outra vez, polêmica nacional. Devido ao intenso movimento dos professores, de norte a sul do país, visando mostrar que arte é conhecimento e que possui um campo teórico específico, conquistou-se a inclusão, no corpo da Lei da obrigatoriedade da disciplina em todos os níveis de

ensino, ou seja: com a Lei n. 9.394/96, revogam-se as disposições anteriores e Arte é considerada obrigatória na educação básica: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art.26, parágrafo 2). Assim sendo buscou-se novas concepções metodológicas para o processo do ensino aprendizagem de arte com uma nova perspectiva para os profissionais que atuam nesta área da educação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, em consonância com a Proposta Curricular de Santa Catarina compreende e identifica, [...] a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas (BRASIL, 1996, p. 30). É com este cenário que se chega ao final da década de 90, mobilizando novas tendências curriculares em arte. São características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por Arte, (não mais por Educação artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados a cultura artística e não apenas como atividade.

A partir dessa realidade, nos PCNs encontro que “o [...] modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade (BRASIL, 1996, p. 5) se faz presente enquanto documento”. Na proposta geral dos PCNs (2001, p. 19-20) a arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. A área de arte está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades. Desta forma a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido a 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. Sendo assim ao conhecer 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 lhe é próprio e favorecer abertura á riqueza e a diversidade da imaginação humana. Além disso, torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão a sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor.

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente. A arte ensina que é possível transformar continuamente a existência que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender.

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos á sua volta da sonoridade instigante da poesia das criações musicais, das cores e formas dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida.

Partindo desta perspectiva o professor precisa criar formas de ensinar os alunos a perceberem as qualidades das formas artísticas. Seu papel é o de propiciar a flexibilidade da percepção com perguntas que favoreçam diferentes ângulos de aproximação das formas artísticas, aguçando a percepção incentivando a curiosidade, desafiando o conhecimento prévio, partindo da aprendizagem informal que os alunos trazem para a escola e, ao mesmo tempo oferecendo outras perspectivas de conhecimento conforme defende os PCNs (BRASIL, 2000-2001, p. 110).

A área da arte, dada a própria natureza de seu objeto de conhecimento, apresenta-se como um campo privilegiado para o tratamento dos temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais. (BRASIL, 2001). As manifestações artísticas são exemplos vivos da diversidade cultural dos povos e expressam a riqueza criadora dos artistas de todo tempo e lugares. Neste sentido, podem contribuir para uma reflexão sobre temas como os que são enunciados transversalmente propiciando uma aprendizagem alicerçada pelo testemunho vivo de seres humanos que transformaram tais questões em produtos de arte.

Com relação ao tema Pluralidade Cultural, por exemplo, o professor poderá investigar como integrá-lo na apreciação estética dos alunos, buscando maneiras de estudar as manifestações artísticas como exemplos de diversidade cultural, o que se sustenta nas mudanças pontuais na LDB, conforme constata à mudança ocorrida e pontuada como Lei n 12287/10 “2º 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”.

2.2 A arte como objeto de conhecimento

À medida que explicitamos o caráter cultural e histórico dos sentidos humanos, sublinhamos a necessidade da aprendizagem das normas, códigos e elementos formais presentes nas linguagens artísticas e que possibilitam a construção de seus significados. Para Oliveira (2004, p. 55-56), o contato com as produções artísticas das diferentes linguagens assumem o processo de alfabetização estética, sob o risco de, ao minimizar o papel do repasse do saber sistemático, legitimar as desigualdades sociais que determinam, em última instância, as desigualdades culturais.

É evidente, porém, que este trabalho de familiarização com os elementos básicos constitutivos das linguagens artísticas, não pode constituir-se por si só a totalidade da educação estética. A familiarização cultural deve ser um instrumento para a fruição e a produção artística, que não do aspecto emocional, mas que, sendo ao mesmo tempo cultural, é possível de ser provocado e formado. Oliveira (2004) defende que o contato regular com as diferentes formas de representação artística constitui-se em, um meio eficiente e importante para levar ao aluno, o conhecimento dos códigos e a interiorização de lacunas, resultantes de uma prática insuficiente e de um ambiente social limitado.

É fundamental destacar que a arte comparece no seu pensamento, não como escola ou gênero literário, mas como método aspecto que o diferencia de todas as aproximações e interpretações culturalistas e puramente historicistas. (NAMURA, 2003, p. 61).

O que é importante ressaltar é que isto faz “da ciência a instância cultural de maior relevância na modernidade”. (SEVERINO, 2001, p. 12) Quando na verdade, a arte e ciências são faces do conhecimento, que se complementavam e ajustavam-se perante o desejo de compreender o mundo. A arte não é oposição nem contradição à ciência, todavia nos faz entender certos aspectos que a ciência não consegue fazer.

Da Ros (2004, p. 90) esclarece que o científico então, sobrepõe-se ao artístico. A ciência começa a ocupar-se da objetividade e do verdadeiro em relação às leis da natureza e da vida humana. Se o científico caracteriza-se por aquilo que é objetivo, previsível e controlável, a arte cabe as dimensões subjetivas, pulsantes e

irradiantes da existência humana.

Conforme Bosi (2003, p. 41) o mundo de hoje, considerando a arte na atualidade exige um leitor informado e um produtor consciente. A criatividade deve ser vista como um processo de busca de solução para um problema muitas vezes não muito claro, mas que pode se materializar, nas cores e formas de um pintor e também nas fórmulas de um cientista. O ver do artista é um ver afetado pelo pensar; um ver que analisa as formas e cores da natureza e as recompõe com uma nova inteligência do real. Assim, o ver é um combinar, um repensar, um transformar os dados da experiência sensível, que aqui reconhece como a própria "Arte". Definindo Arte enquanto percepção aguda das estruturas, mas que não dispensa o calor das sensações. Portanto, o conhecimento artístico não deve ser considerado como um meio para outras áreas do saber, ele não pode ter como objetivo ilustrar os trabalhos de português, geografia, história ou mesmo formar hábitos de limpeza, ordem, atenção concentração e ser usado como um instrumento para relaxar. O conhecimento artístico deve ser visto como um fim em si, como um saber carregado de especificidades, com objetivos e conteúdos próprios e que, se fundamentado numa concepção estética, que vai além da própria disciplina escolar, que envolve beleza, símbolo e diversidade de linguagens, pode ser considerado como uma forma de sensibilização para além do ensino de artes.

Para Vygotsky "A arte dirá a palavra decisiva e de maior peso. Sem a nova arte não haverá o novo homem" (2001, p. 39), segundo o autor a arte como conhecimento, faz-se uma das mais importantes concentrações de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade como meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida. Pois se sabe que a aprendizagem artística envolve um conjunto de diferentes tipos de conhecimento que visam à criação de significações exercitando fundamentalmente a constante possibilidade de transformação do ser humano.

Podemos comparar a arte a um outro milagre, o da transformação da água em vinho, já que o sentido vital da arte implica transformações: a arte recolhe da vida o material, mas produz algo que está acima desse material; a arte está para a vida como o vinho para uva. (VYGOTSKY, 2001, p. 307).

A arte transforma quem faz e quem vê a própria matéria usada. Sendo, assim arte é um fazer humano, que como prática, tem uma finalidade, um objetivo, uma intenção.

Outra reflexão importante a ser considerada é encontrada nos PCNs (BRASIL, 2001 p. 33) quando caracteriza o universo como um tipo particular de conhecimento que o ser humano produz a partir das perguntas fundamentais que desde sempre se fez com relação ao seu lugar no mundo. A manifestação artística tem em comum o conhecimento científico, técnico ou filosófico seu caráter de criação e inovação. Essencialmente, o ato criador em qualquer dessas formas de conhecimento estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele emanam, num constante processo de transformação do homem e da realidade circundante. O produto da ação criadora, a inovação, é resultante do acréscimo de novos elementos, estruturas ou da modificação de outros, ou seja, segundo os PCNs "Regido pela necessidade básica de ordenação, o espírito humano cria, continuamente, sua consciência de existir por meio de manifestações diversas" (BRASIL, 2003, p. 32).

Enquanto ser humano, sempre houve a necessidade de organizar e classificar os fenômenos da natureza, como meio de compreender seu lugar no universo, buscando a significação da vida. Tanto a ciência quanto a arte, respondem a essa necessidade mediante a construção de objetos de conhecimento que, juntamente com as relações sociais políticas e econômicas, sistemas filosóficos e éticos, formam um conjunto de manifestações simbólicas de uma determinada cultura. Então ciência e arte são assim produtos que expressam as representações imaginárias das distintas culturas, que se renovam através dos tempos, construindo o percurso da história humana. De acordo com os PCNs, (2003, p. 34) o dinamismo do homem que apreende a realidade de forma poética e o do homem que a pensa cientificamente são vias peculiares e irreduzíveis de acesso do conhecimento, mais ao mesmo tempo, são dois aspectos da unidade psíquica.

Para um cientista, uma fórmula pode ser "bela" para um artista plástico, as relações entre a luz e as formas são problemas a serem resolvidos plasticamente. Parece que há muito mais coisas em comum entre estas duas formas de conhecimento do que sonha nossa vã filosófica (BRASIL, 2003, p. 35).

Richter (2004, p. 33), defende sua concepção de conhecimento baseado no fazer quando defini o fazer como dinâmica conquistadora que desperta a matéria

pelo tato imaginante que dá vida às ações e dá coordenação das ações sobre as coisas e não só das propriedades físicas dos objetos, tornando possível à criança transpor os limites da sensibilidade e reconstruir o mundo à imagem de seu entendimento. Essa compreensão, além do mal estar que provoca pela mudança epistemológica radical que exige, cria as condições de possibilidade para repensar e experimentar outras formas de conhecer e aprender.

Considerando-se que essa abordagem é um exercício de reflexão fundamental e se quisermos pensar e fazer uma educação com crianças devemos ampliar repertórios, simultaneamente corporais e culturais, para narrar e fabular o vivido através do ato de configurar, produzir, e interpretar imagens visíveis e invisíveis, no encontro transformador entre corpo e mente e materialidade.

2.2.1 O ensino da arte na contemporaneidade

A presença das artes 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 significados.

Outra prática corrente considera que o trabalho deve ter uma conotação decorativa, servindo para ilustrar temas de datas comemorativas, enfeitarem as paredes com motivos considerados infantis, elaborar convites, cartazes e etc. Nessa situação é comum que os adultos façam grande parte do trabalho, uma vez que não consideram que a criança tem competência para elaborar um produto adequado.

De acordo com referencial curricular nacional para Educação Infantil (1998 p.87-88-89), as pesquisas desenvolvidas a partir do início deste século em vários campos das ciências humanas trouxeram dados importantes sobre o desenvolvimento da criança, sobre o processo criador e sobre as artes das várias culturas. Na confluência da antropologia, da psicopedagogia e das tendências estéticas da modernidade, surgiram autores que formularam os princípios inovadores para o ensino da arte. Tais princípios reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea e auto-expressiva, valorizava a livre expressão e a sensibilização para o experimento artístico como orientações que visavam ao

desenvolvimento do potencial criador, ou seja, as propostas eram centradas nas questões do desenvolvimento da criança.

Tais orientações trouxeram inegável contribuição para que se valorizasse a produção criadora infantil, mas o princípio revolucionário que advogava a todos, a necessidade e a capacidade da expressão artística aos poucos se transformou em "um deixa fazer" sem nenhum tipo de intervenção, no qual a aprendizagem das crianças pode evoluir muito pouco. Sendo que o livre questionamento da livre expressão e da idéia de que a aprendizagem artística era uma conseqüência automática dos processos de desenvolvimento resultaram em um movimento, em vários países, pela mudança nos rumos do ensino da arte. Surge a constatação de que o desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem e, portanto, não ocorre automaticamente à medida que a criança cresce. A produção artística da criança, desde cedo, sofre influência da cultura, seja por meio de materiais e suportes com que faz seus trabalhos, seja pelas imagens e atos de produção artística que observe na T.V. em revistas, em gibis, rótulos, estampas, obras de arte, trabalho, artísticos de outras crianças etc. Embora seja possível identificar espontaneidade e autonomia na exploração e no fazer artístico das crianças, seus trabalhos revelam o local e a época histórico em que vivem suas oportunidades de aprendizagem, suas idéias ou representações sobre o trabalho artístico que realiza e sobre a produção de arte, a qual tem acesso, assim como seu potencial para refletir sobre ela.

Segundo Barbosa (2005, p. 71) o objeto artístico, nesta concepção de ensino, deixa de ser apenas contemplado, ou apreciado, pois é preciso, sim ser investigado em um processo de análise crítica, camada por camada das muitas que possui. Sendo que o professor passa a ser um pesquisador, no exercício da relação entre análise formal de um objeto artístico e a estrutura de outros fenômenos culturais. O ensino da arte na contemporaneidade tem como foco os sujeitos deste ensino:

Idéias como ensinam menos, porém com mais profundidade, associa o que se estuda com o mundo real do estudante [...] traçando um caminho para o que seria o seu ensino no século XXI, diz que os docentes devem selecionar vigorosamente, iluminar e interpretar o material e desafiar os alunos a pensar em profundidade (FERRAZ, 1993, p. 162).

Para Barbosa (2003, p.180), a criança no início explora gestos e não intenções. O trabalho realizado sobre seus próprios desenhos e os desenhos de outras crianças e adultos: a observação de diferentes objetos simbólicos do universo circundante; as imagens que a criança incorpora progressivamente regularidade do entorno passando a considerar a hipótese de que o desenho serve para imprimir o que se vê. As atividades em artes que envolvem os mais diferentes tipos de materiais indicam às crianças as possibilidades de transformação, de re-utilização e de construção de novos elementos, formas, texturas etc. A relação que a criança pequena estabelece com os diferentes materiais se dá, no início, por meio da exploração sensorial e da sua utilização em diversas brincadeiras. Representações bidimensionais e construção de objetos tridimensionais nascem do contato com novos materiais, no fluir de imaginação e no contato com as obras de arte.

O desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão, da sensibilidade e das capacidades estéticas das crianças poderá ocorrer no fazer artístico, assim como no contato com a produção de arte presente. Nos museus, igrejas, livros, reproduções, revistas, gibis, vídeos, etc. O desenvolvimento da capacidade artística e criativa devem estar apoiados também, na prática reflexiva das crianças do aprender, que articula a ação, a percepção, a sensibilidade, a cognição e a imaginação.²

Neste sentido, os objetos artístico mais do que refletir o homem e as relações que este estabelece com a natureza e com os outros homens, consiste na representação e na organização do real. Isto quer dizer que através da arte, o homem projeta-se como ser criador, capaz de transmitir seus sentimentos e traduzir os significados de suas relações com o mundo construindo símbolos que podem ser compartilhados. Oliveira (1995, p. 25) na defesa de resgatar a arte de padrões estéticos superados, afirma que a estética moderna privilegia a inspiração e a sensibilidade acentuada a subjetividade e a individualidade do sujeito. Desse modo concebe o artista como indivíduo sujeito a leis particulares, independentes das influências exteriores. Para ela o ensino da arte desenvolvido a partir da estética moderna difere do ensino tradicional porque desloca a ênfase nos exercícios de cópia e reprodução para a criatividade e a expressão do sujeito.

² Fruição é um conceito bastante importante para aprendizagem em Artes Visuais. Refere-se à reflexão, conhecimento, emoção, sensação e ao prazer advindo da ação que a criança realiza ao se apropriar dos sentidos e emoções gerados no contato com as produções artísticas. Proposta Curricular Santa Catarina (1998.p.195).

A arte brasileira busca características próprias, tanto na temática quanto no estilo, no intuito de romper com a transformação mecanicista dos padrões estéticos europeus e com a visão da arte pela arte. Ao tomar uma abordagem sócio cultural da obra de arte por um viés da educação pós moderna a função do ensino da arte continua sendo aquela definida por Arthur Efland como a construção da realidade como sempre foi (2003, p.124), mas que tem como principal objetivo fazer com que os alunos entendam os mundos sociais e culturais em que vivem, uma vez que "a arte é uma forma de produção cultural destinada a criar símbolos de uma realidade comum". (p. 125 – 126).

O ensino da arte na contemporaneidade com base no pensamento pós-moderno propõe incluir o ensino das artes não eruditas, pertencentes às camadas populares da sociedade, juntamente com as reflexões de poder que as legitimam, compreendendo essas expressões como também pertencente à imensa diversidade da cultura visual. Possivelmente este seja um dos pontos em que o ensino contemporâneo mais se distânciava das práticas que vinham sendo desenvolvidas no ensino da arte nas escolas até então.

Em uma concepção de arte combina várias categorias do fazer artístico, inclusive, por exemplo, tradições regionais, artesanato local, arte tradicionalmente produzida por mulheres, arte popular, mídia, etc. Todas estas formas são valorizadas igualmente enquanto parte da cultura da comunidade. (BASTOS *apud* BARBOSA, 2003, p. 229).

Nesta perspectiva, pretendemos explicitar a função do Ensino da Arte, e para tal devemos compreender que esta disciplina não se faz desvinculada da forma de organização da nossa sociedade e da escola. Portanto se reveste de fundamental importância o papel da escola ao trabalhar com os conhecimentos necessários ao aluno, para que este amplie e enriqueça os seus modos de representação e interação com a realidade, e entendi que a arte na educação escolar faz parte desse contexto, é importante na educação escolar porque se faz necessário fora da escola.

Em síntese, a representação artística concretiza o olhar, a expressão do aluno e enquanto forma específica de conhecimento da realidade é fruto de seu fazer imitativo criador, portanto também impõe o domínio de determinados

conhecimentos para construir sua transfiguração da realidade na representação artística.³

A prática pós-moderna é libertaria, mas depende antes da libertação do educador, que precisa entender-se dominado pelas idéias que lhe inculcaram, assim como entender a obra de arte como produto da cultura em que veio ao mundo, com relação de poder e dominação a ser desvelada.

O fio condutor desta investigação retorna no momento que trago o problema de pesquisa: reflexões sobre quais as possíveis contribuições do ensino da arte no desenvolvimento da formação estética da criança na E.B.M. Nova Divinéia? Para ampliar a possibilidade de contemplar tais reflexões, trago como próximo capítulo um falar sobre a produção cultural da criança.

³ Criar é ampliar, enriquecer, transformar o mundo e o homem. O trabalho artístico resulta da ação conjunta do fazer, do olhar e do pensar a partir de um sistema de regras, modos de fazer; se constitui em trabalho artístico. (OSTROWER, 1996).

3 A PRODUÇÃO CULTURAL DA CRIANÇA

Partindo da premissa de que a produção de conhecimento acerca da infância está intimamente ligada ao lugar social que a criança ocupa na relação com o outro. A cultura passa a ser entendida como um sistema simbólico somado a idéia de que as crianças vão incorporando-a gradativamente ao aprender “coisas” que podem ser revistas. Para Cohn (2005, p. 33), a questão deixa de ser apenas como a criança formula um sentido ao mundo que a rodeia, e passa a ser a busca de um novo mundo.

Portanto, para a autora, a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativo, mas qualitativa, a criança não sabe menos, sabe outra coisa, isso não quer dizer que a antropologia da criança se confunda com análises do desenvolvimento cognitivo, pelo contrário, dialoga com ela. A questão não é saber em que condição cognitiva a criança elabora sentidos e significados e sim a partir de que sistema simbólico o faz.

A consideração das crianças como atores sócios de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. (SARMENTO, 1997, p.20).

O conceito de cultura da infância traz a compreensão e a contribuição para se pensar a criança como ator social, capaz de intervir, modificar e atuar na dinâmica cultural e social dos sujeitos. Desta forma a cultura da infância não se manifesta no vazio e também não é impermeável, uma vez que a cultura “é o próprio ato de ordenar estruturar o mundo percebido através dos símbolos. Portanto, homem e cultura estão indissolivelmente ligados: só há cultura através do homem, e o homem só existe pela cultura” (DUARTE JUNIOR, 1998, p. 50).

Cada criança relaciona-se com o meio produzindo sua interpretação do mundo e interagindo com o mesmo de acordo com as diferentes marcas que lhes são atravessadas. Compreendendo a criança como um sujeito social, inserida nas teias configuracionais da sociedade, fazendo parte de um processo histórico, produtora de culturas e com participação no jogo de construção dos conhecimentos

sociais, daí a importância de considerar as produções do seu universo de representações e analisar suas formas de participação social.

Considero, a partir das leituras que trago, a infância como uma categoria de pesquisa, por ser uma construção social, constituída a partir das representações coletivas sobre as crianças e suas interações nos diferentes contextos das teias de interdependência social da qual fazem parte. A forma como a infância se configurou na modernidade está relacionada com os preceitos e normas sociais que também configuram a sociedade. Os comportamentos do indivíduo são resultantes desse longo processo social, mas também resultantes de todas as influências e intervenções modeladoras dos adultos civilizados com os quais teve contato desde os primeiros momentos da vida, defende Elias (1990, p. 15).

As mudanças de comportamento e a dependência social da criança em relação aos pais estão intimamente relacionadas com a configuração da infância. Ou seja, se os processos culturais dizem respeito aos valores, crenças, mas também às representações e sistemas simbólicos constituídos socialmente, circunscritos a uma época e espaço determinado, na forma como vão se configurando aos processos civilizadores, os processos culturais intrinsecamente estão presentes na formação desse sujeito criança.

Como a concepção de configuração das infâncias, segue esse mesmo princípio teórico, pois as crianças estão inseridas nas teias configuracionais da sociedade, os processos que compõem as culturas nas infâncias são circunscritos a uma dada época e local, mas marcadas por um processo que se dá também em longo prazo e relaciona-se diretamente aos processos civilizadores. Mais específico sobre a produção cultural das crianças, compreendo que essa produção não fica descolado da própria compreensão do sujeito criança que temos, assim vamos ampliando olhares sobre a produção propriamente dita, ou melhor, nessa relação de aprender e ensinar arte na educação infantil, que é do que venho buscando reflexões a partir do próprio problema dessa investigação, qual seja: reflexões sobre quais as possíveis contribuições do ensino da arte no desenvolvimento da formação estética da criança na E.B.M. Nova Divinéia?

3.1 Aprender e ensinar arte na educação infantil

Para falar do ensinar e aprender arte, especificamente contemplando a arte na educação infantil está o professor de arte, ele atua em consonância com os demais educadores da instituição, aprofundando conceitos e linguagens da arte. A função desse profissional não seria simplesmente o de “ministrar aulas” fragmentadas de arte, mas, sobretudo de organizar um espaço de cultura que possibilite a ampliação das expressões e das linguagens da criança. Sobre isso Vecchi, defende esse espaço como algo que: “ajuda que os professores compreendam como as crianças inventam veículos autônomos de liberdade expressiva, de liberdade cognitiva, de liberdade simbólica e vias de comunicação” (1999, p. 129).

Para Clarice Cohn nesses espaços é importante compreender. “[...] a criança como ator social, a criança como produtor de cultura, e a definição da condição social da criança” (2005, p. 21). Reforçando ainda esse dizer quando afirma: “[...] a criança é um sujeito social pleno e como tal deve ser considerado e tratado” (2005, p. 45).

É possível ainda buscar a sensibilização estética no que as crianças realizam, em suas atividades criadoras, seja desenho, pintura, colagem, modelagem, construção com sucata, seja mesmo na arrumação de seus materiais e na organização do espaço e das brincadeiras. Volto a dizer que, mais do que o conteúdo envolvido na atividade, é o enfoque do olhar que permite que as atividades tenham a qualidade de experiência estética, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001, p. 45).

Para Pillotto (2007, p. 23): “nas escolas e nas comunidades onde as crianças estão inseridas existem uma diversidade de recursos humanos e materiais disponíveis, portanto, considerando a realidade concreta da escola, ressaltando aspectos fundamentais para os projetos a serem desenvolvidos”. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, é desejável que o aluno tenha a oportunidade de vivenciar o maior número de experiências com a arte. Sendo que tais aprendizagens dizem respeito à possibilidade de os alunos desenvolverem um processo contínuo e cada vez mais complexo no domínio de conhecimento artístico e estético, seja no exercício do seu próprio criador, por meio das formas artísticas, ou seja no contato

com obras de arte e com outras formas presentes nas culturas ou na natureza (BRASIL, 2001, p. 47).

Já Barros (1999, p. 59), afirma que “compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais”. Educar significa, portanto propiciar situações de cuidados brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e acesso pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Nesse processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas. A presente proposta caminha na perspectiva de contribuir para a formação de crianças autônomas, criativas, felizes e acima de tudo saudáveis.

Para Richter (2003, p. 19), o tema arte e infância no contexto educacional são amplo e complexo, atravessado por conceitos e preconceitos que se entrelaçam e se contradizem, exigindo a explicação dos contornos de sua abordagem. Na intenção de aproximar as múltiplas e complexas dimensões que envolvem o ato de pintar na infância, é importante destacar as concepções que orientam a aproximação aos saberes e fazeres envolvidos na interação das crianças com a cor no contexto educacional. Todo e qualquer estudo que tematize a arte não pode negá-la em sua especificidade de ato que acontece através de gestos e procedimentos sobre o mundo. Pois aprendemos com os outros a imaginar, a perceber e a agir a nos tornarmos capazes de escolher e tomar decisões no convívio social e cultural. A compreensão está comprometida com o dever humano, permitindo assim afirmar que viver de uma ou outra maneira produz diferenças em nosso cotidiano. As experiências distintas em nosso viver fazem diferença nas questões da sensibilidade, da capacidade de ver, sentir e ouvir, isto é, de imaginar, perceber e agir. Neste sentido, nossa incompletude emerge como abertura provocativa e exigente de nossa auto-criação. Incompletude que é também a condição para a invenção de nossos possíveis e que faz da educação um fenômeno radical humano.

Nesse sentido a liberdade artística não quer dizer gratuidade, pois, como tudo que é imaginado, percebido e compreendido por nós terá também referências e delimitações. Sendo que a liberdade é fundamental em qualquer processo de

criação e ambas exigem um laborioso aprendizado, um certo rigor. Na definição de Paulo Freire, (1986 *apud* RICHTER, 2004, p. 21), o termo rigor diz respeito ao desejo de saber, a um modo crítico de conduzir aprendizagens, para ele “talvez rigor seja também uma forma de comunicação que provoca o outro a participar ou incluir o outro numa busca ativa”.

A arte não lida com a afirmação da realidade. Frange (1995 *apud* RICHTER, 2004, p. 21), fala do campo de significação da arte, o que para ela é outro: “arte é o campo no qual os fenômenos se dão. É um campo de incertezas, que contém como dimensão o caos; é uma incerteza desejável de obras abertas”.

Essa abertura que caracteriza a vitalidade criadora inclui a percepção do esperado como inesperado como dever humano no mundo, revelando a cada instante que o real passa também pelo ato de constituí-lo. Richter (2003, p. 22), afirma que este compromisso da arte na educação desde a infância, faz-se enquanto um educar a sensibilidade para que cada criança possa jogar com os possíveis do humano no espaço e tempo de sua cultura. Significa perseguir a experiência poética e estética como experiência de formação e transformação como aventura em direção ao desconhecido, como produção infinita de sentidos.

Esta é a tarefa da educação da sensibilidade: recusar a homogeneização massacrante que não oferece provocações dos sentidos e à reflexão, exceto os que se prestam ao gosto fácil. Trata-se de ajudar intencionalmente as crianças a tornarem-se mais flexíveis em suas relações imagéticas o que equivale dizer, alargar possibilidades sensíveis de interpretar, ou ainda tornar o mundo mais compreensível.

O trabalho educacional está comprometido radicalmente com o dever humano, com aprendizagens que permitem ampliar o âmbito de experiências que nos signifiquem na convivência com outras. Não se trata de consumir conhecimentos do que é o mundo, mas de favorecer aprendizagens e reflexões.

Para Piaget (1983 *apud* RICHTER, 2004, p. 22), compreender significados supõe um ato significador sobre o mundo. Em seus estudos sobre a produção do conhecimento, essa questão é absolutamente primordial é “a ação em sua plasticidade muito maior” que explica o gênese e a constituição de conhecimentos relacionando-se sempre com a organização e a estruturação do vivido. Organização e estruturação que ativam o conhecimento e o desconhecimento em outras sínteses pelo constante desafio em direção à produção de outras

maneiras de fazer e compreender, impulsionado por uma curiosidade de ir além dos limites do conhecimento. Trata-se de um movimento de complexificação do sujeito, trânsito entre ordem e incerteza, rigor e liberdade, influência e autoria, raciocínio e sonho, ética e estética.

Educação, mais do que informar ou formar, é transformar. Nesse sentido a educação aponta sempre para transformações ao expandir horizontes e apresentar alternativas as já conhecidas. Além disso, articular educação e arte desde a infância significa compreender o ato de educar como ato inseparável do ato estético e ético de comunhão com o outro para afirmá-lo como promoção de dever plural do humano. Aqui se destaca o papel fundamental de cada profissional no ato de acolher cada criança para ajudá-la em sua inserção social e cultural como experiência educativa que explicita a vida e as relações afetivas.

Segundo Richter (2003, p. 24), o desafio é abordar, desde a experiência pictórica infantil, o conhecimento poético de tecer o vivido no ato mesmo de atualizar, gradativamente, gestos e palavras que transformam saberes e fazeres coletivos em processos e modos singulares de interpretar a si mesmo, os outros e o mundo através dos meios artísticos plástico-visuais, atualizando o conhecimento em outros modos de imaginar e perceber. Portanto, implica o desafio de relacionar três grandes campos, educação, arte e infância, colocando em movimento dimensões culturais do humano existir que pela sua complexidade não se deixam encerrar em colagens de conceitualizações e metodologias sustentadas em espontaneísmo e autoritarismo simplificadores. Trata-se então de uma articulação que muitas vezes nos escapa e subvertem nossas intenções, nossos esforços pedagógicos em capturá-lo por exigir saberes e fazeres específicos de um campo e outro, por exigir sensibilidade e reflexão para extrair de cada um o que os singulariza culturalmente, aquilo que os tornam irredutíveis ao outro.

3.2 Imaginação e criatividade: um diálogo com a educação estética na infância

Ostrower (1996, p. 33), diz que criar é ampliar, enriquecer, transformar o mundo e o homem. Neste sentido o trabalho artístico resulta da ação conjunta do fazer do olhar e do pensar a partir de um sistema de regras, modos de fazer, se constituíram em trabalho artístico. Cabe aqui lembrar que, embora a realidade aparentemente se apresente como pronto, ela é histórica, está em movimento, em

processo de construção e reconstrução possível de transformações. À medida que explicamos o caráter cultural e histórico dos sentidos humanos, sublinhamos a necessidade da aprendizagem. Esta reflexão nos leva, nesse momento, a necessidade de analisar as concepções de arte presentes no processo de ensino aprendizagem, referentes à educação infantil.⁴

É possível ainda buscar a sensibilização estética no que as crianças realizam, em suas atividades criadoras, seja desenho, pintura, colagem, modelagem, construção com sucata, seja mesmo na arrumação de seus materiais e na organização do espaço e das brincadeiras. Volto a dizer que, mais do que o conteúdo envolvido na atividade, é o enfoque do olhar que permite que as atividades tenham a qualidade de experiência estética, conforme consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001, p. 45).

Para Vygotsky (1998), o estudo dos fundamentos psicológicos das Artes se encontrava vinculado aos pontos de vista adotados pelas teorias da percepção, do sentimento, da imaginação e da fantasia. Ele estava convencido de que a abordagem psicológica referente à criação artística só era possível a partir do desenvolvimento de uma argumentação que estivesse baseada em três aspectos da psicologia humana ou numa articulação conjunta deles. A premissa básica de sua abordagem psicológica às artes é a diferença entre a reação estética e as reações comuns causadas, por exemplo, pelo paladar ou olfato. Vygotsky (1998) demonstra que na reação estética se configura uma contradição original que era expressa exemplarmente pelo paradoxo do Comediante de Diderot, segundo o qual o ator chora com lágrimas de verdade, mas suas lágrimas brotam de seu cérebro. A especificidade da reação estética é caracterizada, portanto destacando-se nela a retenção e o controle das manifestações exteriores da emoção.

Se considerarmos que a criação consiste em seu verdadeiro sentido psicológico, em fazer algo novo, é fácil chegar à conclusão de que todos podem criar em maior ou menor grau e que a criação é acompanhante normal e permanente do desenvolvimento infantil (VYGOTSKY, 1998 p. 46). Para o autor, possibilitar a criança em idade escolar oportunidade para o exercício pleno da criação artística é fundamental. As suas indicações para a organização de intervenções pedagógicas

⁴ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394/96, ao tratar da Educação Infantil afirma que em seu artigo 29 – A educação Infantil, primeira etapa da educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade.

que tem como objetivo promoverem o exercício da atividade criadora de natureza estética na educação escolar sinaliza claramente a espontaneidade da expressão infantil.

A criança desenha figuras não exatamente porque um futuro artista plástico esta lutando para desabrochar nela, mas porque estes atos de criação estética são naquele momento, necessários para ela e porque existem potencialidades criativas que dizem respeito a todos e a cada um de nós. Para Vygotsky (1998, p. 259), a familiaridade da criança com os sistemas convencionais de representações de cada uma das artes deveria ser parte indispensável da educação pública. O sentimento estético tem que se tornar um assunto da educação como são todos os outros assuntos, e receber atenção especial. Ainda acrescentando, é necessário explicitar que para Vygotsky, a criatividade é uma função psicológica comum a todos independente de talento ou da maturação precoce de uma determinada capacidade mental especial. Se considerarmos que a criação consiste em seu verdadeiro sentido psicológico, em fazer algo novo, é fácil chegar à conclusão de que todos podem criar em maior ou menor grau e que a criação é acompanhante normal do desenvolvimento infantil.

Para Molon (2003, p.125, 126 e 127), o sujeito é um “quase social” assegurado que não é apenas uma expressão, manifestação social nem um receptor, consumidor passivo das condições externas, mas é na relação com os outros e nela que se constitui sujeito e é constituinte de outros sujeitos. A construção do sujeito como um ser evolutivo, rompendo com as tendências heterônomas e autônomas. Diante deste contexto, a reação estética é uma catarse, isto é a arte esta implicada a dualidade de emoções, ela possibilita emoções antagônicas e opostas, tais como ocorre na tragédia em que está presente uma série de sentimentos opostos: dor/prazer, depressão/excitação. A catarse na reação estética por tanto não significa a descarga da energia emocional, tal como entendida na área da psicanálise, mas sim a complexidade do pensamento das emoções.

4 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO EDUCACIONAL E SOCIAL

A educação infantil vem se expandindo e ganhando expressão. Isto se dá em vistas de muitas discussões, integrações e interpretações de novas definições legais sobre a educação Infantil, falamos aqui da Constituição federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, Estatuto da Criança e Adolescente de 1990 e a Lei orgânica de assistência Social de 1993. Estas leis estabelecem e garante a toda criança de zero a seis anos de idade o direito a educação infantil em creches e pré-escolas.

É dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão. (LDB, 1996, p.01).

Isto posto, nem o poder público nem a sociedade civil podem tratar a criança como bem entenderem, mas sim como cidadão em desenvolvimento. O ingresso de crianças em creches e pré-escolas é um direito da criança e também de seus pais e devem ser instituições de caráter educacional e não assistencial como vimos muitas vezes.

A Educação Infantil organiza-se em creches e pré-escolas de forma que do zero aos três anos e onze meses haja uma articulação de políticas sociais que acompanhadas pela educação integrada, social e cultural oportunizando as mais diversas formas de expressão e de construção de conhecimento e para as crianças de quatro a seis anos que haja uma progressiva e prazerosa articulação das atividades de comunicação, ludicidade com um ambiente letrado no qual o desenvolvimento, a socialização e a construção das identidades singulares, se façam afirmativos protagonistas das próprias ações, possam assim relacionar-se gradualmente (Assis, R. Parecer de 22/98/CNE). Atendendo assim um princípio do referencial Curricular Nacional da Educação Infantil.

A Constituição Federal define e deixa clara a responsabilidade do poder público para com a educação de crianças de zero a seis anos em creches e pré-

escolas, vem então a LDB e transfere essa responsabilidade para os municípios (art. 11), que na maioria das vezes não tem orçamento para tanto, alias a maioria atende precariamente o ensino fundamental que é obrigatório.

Para Rojas (1999, p. 106) o caminho certo entre Educação Infantil e responsabilidade social esta na criação de Políticas Públicas coerentes, evitando a prática assistencialista de somente “cuidar” de crianças em situações de vulnerabilidade. Para isso, existem conselhos que são responsáveis pelo controle social, aplicação correta de recursos em políticas e programas que visam o atendimento de crianças.

Os atuais governos por entenderem e perceberem que a Educação Infantil é a base da formação do indivíduo, muitas vezes, tem investido além do que a lei determina como responsabilidade dos municípios e ainda assim não conseguem atender toda a demanda.

Nossas crianças precisam viver a infância em ambientes enriquecedores que favoreçam o brincar, o descobrir, o aprender, nos quais possa interagir com brinquedos e objetos de conhecimento físico e social, principalmente a criança com a idade entre zero e seis anos.

É na infância de forma muito especial que o ser humano passa por grandes transformações em termos de atividades gestos e posturas. É preciso conhecer e entender cada passo desta transformação para podermos compreender as necessidades da criança, estimulá-la e, acima de tudo, contribuir para que se desenvolva harmonicamente, guardando para a vida adulta uma imagem positiva de si mesmo.

4.1 A criança e suas linguagens

Na afirmação de Duarte Jr (1998) o homem é um ser de símbolos, e a palavra possibilitou-lhe um desprendimento de seu corpo, ou seja, dando-lhe a capacidade de voltar-se sobre si próprio, numa atitude de reflexão, buscando assim um significado para sua vida. Para o autor, com a consciência o homem se descobriu no mundo e no tempo.

Desta maneira, entre homem e natureza colocam-se os símbolos, a palavra e a linguagem humana. E a vida (biológica) acrescenta-se um sentido, tornando-a existência. O homem não vive, simplesmente, mas existe, busca mais e

mais dar um significado do fato de se encontrar aqui, nascendo, construindo e morrendo. A história do homem é a história do sentido que ele procura imprimir ao universo. O homem não nasce programado biologicamente para a tarefa da sobrevivência, inclusive sua infância é mais longa dentre a de todos os seres vivos. Rubem Alves (1975, p. 34), diz que aprender significa armazenar uma experiência, comprovada como eficaz, para sua utilização futura. Uma dada experiência é transformada em símbolos que são guardados e incorporados aqueles já existentes, provenientes de situações passadas. Frente a uma nova situação a interpretação do homem se dará, então a partir daqueles significados preexistentes.

O ato de conhecer é, portanto, um ato de reconhecer a constatação da concordância entre dados sensórios novos e as formas memorizadas de reconhecê-lo por compará-lo com um modelo preexistente em minha mente e que organiza o processo pelo qual estruturo minha experiência. (ALVES, 1979, p. 29).

Duarte Junior (1998 p.29-37) relata que a atitude do homem frente ao mundo é básica e primordialmente emotiva, e os rudimentos dessa emoção são os mesmos encontrados no animal: O prazer e a dor (a vida e a morte). Através da significação que o homem procura estas emoções básicas são refinadas na usina simbólica da valoração. A linguagem é o instrumento que possibilita a um grupo humano a coexistência, ou seja, o compartilhar de uma mesma estrutura de valores. Utilizando-a, uma comunidade interpreta o mundo e traça as diretrizes para sua sobrevivência. A linguagem torna significativos os valores, possibilita ao homem um esquema interpretativo do mundo, de maneira que este possa orientar sua ação; a própria linguagem é um sistema de símbolos e se desenvolve em íntima associação com a imaginação. Linguagem e imaginação desenvolvem-se conjuntamente num regime de tutela recíproca. Portanto, percebe-se que o ato do conhecimento e da aprendizagem é, em sua essência, dirigido e orientado pela imaginação.

Na concepção de Vygotsky (1998), o desenvolvimento do pensamento acontece na relação constante dos conceitos espontâneos e não espontâneos, por meio de um único processo indissociável. A criança constrói os seus conceitos científicos e os conceitos espontâneos como um fenômeno cíclico infinito. Nesse sentido, a escola é o espaço onde a criança efetivamente constrói seu próprio conhecimento, e esses por sua vez proporcionam o desenvolvimento intelectual das mesmas. O aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante,

desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. Os conceitos científicos com seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e outras áreas de pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos. (VYGOTSKY, 2000).

No que se refere à arte não é uma linguagem que comunique conceitos. Antes, é expressão de sentimentos. É tentativa de concretizar numa forma, o mundo dinâmico e inefável dos sentimentos humanos. Diante desta contextualização cabe ao professor sensibilizar as crianças para o contato e o respeito com as linguagens artísticas, não podendo esquecer-se de também estar sensível ao que se propõe. Ensinar arte é estar sensível a todas as manifestações, é deixar o lúdico predominar sobre as regras, é fazer um exercício constante de criatividade.

4.2 A infância e a imaginação criadora

Para Vygotsky (1987), a imaginação aparece como uma atividade que combina e cria. Assim como memória, a atividade reprodutora e de conservação da experiência passada, pode ser explicada pela plasticidade da nossa substância nervosa, pela sua capacidade de adaptar-se e conservar as marcas de suas modificações. Assim, a imaginação é compreendida como uma forma especificamente humana de atividade consciente que, enquanto base de toda atividade criadora, manifestam-se em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Assim, todo o mundo da cultura é concebido como produto da imaginação e da criação humana. Ao possibilitar a reordenação dos elementos extraídos da realidade organizando-os de maneiras novas, a imaginação não se caracteriza como uma atividade oposta aquela de domínio do mundo exterior, sendo ambas de natureza fundamentalmente social.

Ao invés de situar o indivíduo como espectador passivo do mundo, Bachelard (1989, p. 165), prefere colocá-lo em posição de obreiro aquele que intervém manipulando e transformando o mundo, recuperando-o como provocação concreta e resistência, como desafio e convite, a solicitar a intervenção sempre ativa e modificadora da mão humana. Na imaginação material, a ação de dinamizar imagens é de outra natureza, não opera a partir do distanciamento da pura visão,

pelo contrário, afronta resistência e as forças do concreto num corpo a corpo com a materialidade do mundo: a realidade só pode ser verdadeiramente constituída aos olhos do homem quando a atividade humana é suficientemente ofensiva, inteligentemente ofensiva. Então todos os objetos do mundo recebem seu justo coeficiente de adversidade. (BACHELARD, 1989, p. 165).

O poder criador da imaginação é sua adesão a uma materialidade. Criamos em afinidade e empatia com ela, na linguagem específica de cada fazer. No contexto bachelardiano, as questões da complexividade das interações infantis não provem dos aspectos observáveis e conhecidos dos materiais/objetos, mas do desenvolvimento subjetivo daquele que se entrega por inteiro as imagens que extrai dessa interação. Os sentidos produzem sentidos pela vontade de olhar para o interior das coisas tornando a visão aguçada penetrante, pois “para além do panorama oferecido a visão tranqüila a vontade de olhar alia-se a uma imaginação inventiva que prevê uma perspectiva do oculto, uma perspectiva das trevas interiores da matéria” (BACHELARD, 1990, p. 8).

De acordo com Vygotsky (1997), absolutamente tudo que nos rodeia e que foi criado pela mão do ser humano, ou seja, todo o mundo da cultura, ao contrário do mundo natural, todo ele é produto da imaginação e da criação humana baseada na imaginação. Vygotsky destaca que a atividade cri é toda a criação humana de algo novo. Isto é, particularmente importante porque nós seres humanos, podemos reconhecer dois tipos básicos de comportamento: um impulso e um jogador ou uma combinação criativa. A primeira intimamente ligada à memória que é o homem por tocar ou repete as regras de conduta já desenvolvidas continua a ressurreição do que tem sido experimentado antes, dada a capacidade de nosso cérebro para reter os traços das experiências.

Mas o cérebro, diz Vygotsky, também possui a capacidade para enfrentar com sucesso e resolver problemas novos e diferentes para os já conhecidos. É a capacidade de unir e criar algo novo, utilizando elementos de situações adquiridas antes de aplicá-los a novos problemas. Qualquer atividade humana que não se limita a reproduzir fatos vivenciados, mas que podem criar novas imagens, novas ações pertencem a este segundo papel ou combinação criativa. O cérebro não é apenas um órgão capaz de reter ou desempenhar as nossas experiências passadas, mas também um órgão combinado, criador capaz de reorganizar e criar elementos da experiência anterior com as novas normas e abordagens.

Nesta atividade criativa do cérebro humano, baseado na combinação, a psicologia chama de imaginação ou fantasia para definir algo que não seja o adequado cientificamente. Neste sentido, absolutamente tudo que nos rodeia e que foi criado pelo homem, todo o mundo da cultura, ao contrário do mundo da natureza é um produto da imaginação e da criação humana, com base na imaginação. Nessa perspectiva, proponho a ampliação desses conhecimentos para melhor refletir sobre quais as possíveis contribuições do ensino da arte no desenvolvimento da formação estética da criança na E.B.M. Nova Divinéia? Segue, assim, as questões metodológicas dessa investigação.

5 METODOLOGIA

De acordo com o Minayo (1994) a pesquisa acontece no caminho do pensamento à prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referido a elas. Sendo que a teoria e a metodologia caminham juntas, ou seja, são inseparáveis. Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática. No entanto embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Pesquisa esta que caracteriza por pesquisa de campo e bibliográfica e traz como foco o ensino da arte na educação infantil: reflexões sobre estética, e parte da conclusão do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Estética: Perspectivas Contemporâneas. Uma investigação que parte do problema: reflexões sobre quais as possíveis contribuições do ensino da arte no desenvolvimento da formação estética da criança na E.B.M. Nova Divinéia. Para tanto esta investigação envolve pesquisa bibliográfica e uma entrevista com a professora de arte da educação infantil.

A professora entrevistada é formada em artes visuais, efetiva na prefeitura no município de Araranguá, trabalhando a cinco anos nesta unidade escolar. Compreendo esta investigação como uma pesquisa qualitativa, buscando analisar dados, coletados uma vez que:

A pesquisa qualitativa responde a questão muito particular. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser qualificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Quanto à natureza da pesquisa compreendo-a como uma pesquisa aplicada, a qual terá como recorte o professor de arte da educação infantil da E. B. M. Nova Divinéia. Investigar o que diz a professora sobre a educação estética na educação infantil, e de que forma atua na contribuição do ensino da arte no desenvolvimento da formação estética da criança na E.B.M. Nova Divinéia. Ampliando assim reflexões sobre educação estética e o ensino da arte na educação

infantil em específico. Através da aplicação de um questionário, coletei dados para melhor compreender como está sendo trabalhada a arte, a estética na educação infantil nessa escola. A coleta de dados foi realizada no segundo semestre de 2010, especificamente no mês de julho.

Foram duas idas a escola, a primeira foi à coordenação para que tivesse a autorização da pesquisa, no segundo dia em que visitei a escola, tive contato com a professora e os alunos, explicando o motivo de minha pesquisa e assim aplicando o questionário com a professora. O questionário é composto por sete perguntas que se refere a qual a contribuição do ensino da arte no desenvolvimento da formação estética da criança na E.B.M. Nova Divinéia. Após autorização (por escrito) tanto da direção da escola quanto da própria professora realizei a aplicação do questionário, (em anexo), a professora que se chama Ana, autoriza o uso desse primeiro nome e é assim então que será identificada.

Para melhor alcançar o objetivo da pesquisa, as análises foram realizadas na intenção de responder ao problema dessa investigação. Além da aplicação do questionário, (em anexo), foi contemplada uma pesquisa bibliográfica cercada as palavras chaves desta investigação: Educação Infantil; Ensino da Arte; Formação Estética; Criança.

6 PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo aconteceu na E.B.M. Nova Divinéia, localizada no bairro Divinéia na cidade de Araranguá (Santa Catarina). A escola possui aproximadamente seiscentos alunos do pré-escolar á oitava série do ensino fundamental, e atende nos períodos matutinos e vespertinos.

As aulas de artes da educação infantil (que é recorte dessa investigação) acontecem na própria sala de aula. Por não terem recursos pedagógicos mais sofisticados, ou seja, materiais didáticos que necessitem de um recurso financeiro maior cabe ao professor ser criativo com as crianças utilizando materiais alternativos, como: sucatas, papelão, assim como recursos da natureza como pedras, areias, gravetos entre outros, despertando assim a criatividade do aluno. Os trabalhos desenvolvidos são expostos nos corredores da escola, como também na própria sala. Partindo desta realidade que surgem as questões que serão apresentadas e analisadas na seqüência da pesquisa.

6.1 Apresentação e análise dos dados

A presente pesquisa tem como tema o Ensino da Arte na Educação Infantil e reflexões sobre a Educação Estética, tendo como instrumento metodológico um questionário aplicado com a professora de arte da escola Municipal Nova Divinéia. Faço a apresentação dos dados coletados e respectivas análises, em diálogo com o corpo teórico pertinente.

Assumo a opção por construir essas reflexões de análise. Com relação à pergunta: Como é trabalhado o ensino da arte na educação infantil?

Ana relata: “Na educação infantil a criança está pura, com sua curiosidade muito aguçada. Acredito que a construção estética começa no alicerce da educação. A resposta para esta questão acredito que se baseia na formação de cada professor. Procuro trabalhar muito com a História da Arte, levar para sala de aula a linguagem visual, e adaptá-la a necessidade do contexto escolar”.

De acordo com a resposta de Ana, deve-se trabalhar a arte como contribuição para a construção do conhecimento sensível da criança, ajudando a ampliar suas leituras de mundo, comungando com o que afirma Cunha (1999, p.10),

ou seja: para que as crianças tenham possibilidades de desenvolverem-se na área expressiva é imprescindível que o adulto rompa com seus próprios estereótipos, assim, o professor tem que fazer parte do processo de descoberta da criança e abrindo a mente para novas idéias e novos materiais, não só entendendo, mais vivenciando as linguagens da arte com a criança. Com relação a formação de cada professor, a professora evidencia a importância dessa formação no que se refere ao conteúdo de artes, retomo a necessidade de melhor compreendermos o sujeito criança para que não a identifiquemos como alguém que está pura, simplesmente, afinal não recebemos a criança como uma folha em branco.

Sobre a questão que evidencia o conhecimento da arte e a perspectiva para que o aluno tenha compreensão do mundo o qual está inserido, Ana nos relata que: “Sim, a arte tem o poder de análise, ela faz com que o ser humano perceba o mundo a sua volta, e através desta percepção conheça e estabeleça relação entre o cotidiano”. Concordo e analiso que sim, porque ajuda a criança a conhecer outras formas de expressão, cabendo ao professor fazer com o que a criança compreenda o mundo em que está inserido.

Ostetto (2007, p. 35 – 36) diz que "não é mesmo novidade dizermos que é pelas diferentes experiências com o mundo sensível que a criança vai se apropriando de formas mais complexas de ver e ler esse mesmo mundo sentido". Pensando assim, reforço a idéia de que a criança faz sua interpretação em função de suas informações e dos seus interesses, tendo como fundamento as suas vivências, e é por isso também que não a reconhecemos como puras, simplesmente.

Sobre a pergunta: A arte ensina que é possível transformar, criar, recriar, conhecer de maneira flexível? Ana, responde que: “Sim como eu havia falado a arte tem um poder de superação e através dela que conseguimos vencer muitos de nossos conflitos pessoais. A partir do momento que o aluno sente-se livre e estimulado ele tende a ser criativo e imaginário”.

As crianças sentem prazer em desenhar, pintar, rabiscar, cortar e criar: é assim que elas se expressam. Elas utilizam sua imaginação para inventar ou transformar desenhos, criando sempre o inusitado, o novo, o diferente. Segundo Cunha (1999, p.10), As crianças desvelam-se e revelam-se por meio de manifestações expressivas, cabendo as instituições de educação infantil e aos professores, oportunizar a elas momentos de criação compreensão, imaginação e

ressignificação. Sendo fundamental que o professor observe os limites da criança na arte de desenhar, e compreenda também a importância de a criança criar seus desenhos livremente, sem se basear em modelos pré-determinados, evitando assim que esses modelos prontos interfiram no imaginário da criança.

Relacionando a arte na educação infantil e se está em consonância com outras áreas do conhecimento, Ana em sua resposta fala que: “Acredito que sim. Na Educação Infantil o aluno está sendo moldado e está descobrindo o mundo e se descobrindo. As disciplinas não caminham sozinhas uma ampara a outra e todas têm sua importância para a formação de um indivíduo. Principalmente nos primeiros anos estudantis”. Sobre essas questões, a resposta da professora contempla de certa forma o que a presente investigação defende, pois a função do professor de artes não é simplesmente a de ministrar aulas, fragmentadas de arte, mas, sobretudo de organizar a ampliação do conhecimento de seus alunos. Sendo assim, Pillotto (2007) afirma que, outro ponto muito importante também, é que o educador mantenha uma linha de trabalho, ligando uma aula à outra e explorando o inusitado junto com seu aluno, se aventurando a aprender caminhos novos e reaprendendo a utilizar a imaginação.

Questionando sobre sua concepção o que é a educação estética para Ana, ela nos relata: “Quando falamos em estética, lembramos do belo e do feio. Porém a “educação estética” para mim é a transformação de pré-conceitos em aceitação do novo e do diferente”.

O que a professora responde comunga com levar o aluno a ter contato com a arte, entendendo arte e beleza em geral. A experiência estética é uma vivência individual e coletiva, pois a obra de arte não é percebida somente pelos órgãos do sentido, mas é uma atividade interior que entra em contato com a vivência do outro indivíduo. Segundo Fischer (1976, p. 13): “A arte é meio indispensável para essa união do indivíduo como o todo, reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e idéias”.

Buscando saber de que forma o ensino da arte é objeto de conhecimento, Ana responde: “Para mim a arte perdeu há muito tempo o rótulo de padrão artístico. Em minhas aulas eu valorizo muito a bagagem do aluno, pois somos todos diferentes e cada um tem uma maneira de pensar, agir e fazer. A arte proporciona aos alunos uma variável de experiências que muitas vezes não seriam possíveis. O contato com mundos jamais vistos e visitados”.

Acredito que o desenvolvimento da capacidade artística e criativa deve estar apoiado, também, na prática reflexiva das crianças ao aprender, articulando a ação, a percepção, a sensibilidade, a cognição e a imaginação. Sendo assim Vygotsky (1986, p. 46) defendeu possibilitar a criança em idade escolar oportunidade para o exercício pleno da criação artística. As suas indicações para a organização de intervenções pedagógicas que tem como objetivo promoverem o exercício da atividade criadora.

Sobre quais ações possibilitam as crianças experiências com as linguagens da arte, Ana contribui dizendo que: As ações podem variar conforme a necessidade de cada grupo de alunos. Motivação para que se sintam capazes de criar; Liberdade para expressar e inovar; Autonomia para tomar atitudes e decidir; Propiciar diferentes materiais e técnicas pedagógicas diferenciadas.

Ações voltadas ao interesse das crianças, utilizando o lúdico, o brinquedo e o jogo como elementos são fundamentais no cotidiano das crianças. Portanto, pensar nas ações que possibilitem as crianças experiências com as linguagens da arte ajudará o desenvolver nelas a imaginação a percepção a emoção e a criação. (PILLOTTO, 2007, p.25).

Analisando os dados da pesquisa, percebo que desde cedo as crianças começam a ter contato com a arte na educação infantil (nessa escola pesquisada). E que é na educação infantil que a criança sonha acordada, inventa e descobre coisas novas, não tendo medo do novo. Pensando neste contexto destaca-se a importância do professor aproveitando esta fase de seus alunos, disponibilizar recursos para aprimorar o conhecimento aguçando a curiosidade de desvendar dando asas à imaginação, desenvolvendo assim a educação estética no que se refere à arte na sua complexidade. A ampliação de repertório é algo extremamente necessário, tanto para professores quanto para alunos, o que não se aplica apenas à educação infantil, mas também a ela, mas é na conclusão que isso deve ficar melhor evidenciado.

7 CONCLUSÃO

Quando falo em ampliação de repertório, falo da necessidade de educar o olhar da criança desde a educação infantil, possibilitando atividades diferenciadas, envolvendo experimentações com diversas linguagens, leitura de imagens para que além do fascínio das cores, formas e ritmos, para que a criança possa compreender e analisar como as linguagens visuais se estrutura e assim possa pensar criticamente sobre as imagens e outras tantas referências do seu dia-a-dia.

A escola deve ir além, oportunizar diferentes vivências artísticas, e ajudar a criança a conhecer outras épocas históricas, outras culturas, outras formas de expressão cabendo ao professor fazer com que a criança compreenda o mundo em que está inserida, situando-a em diferentes contextos sócio-culturais. A presente investigação traz um problema que provoca reflexões constantes sobre a educação estética de crianças na educação infantil, provocando um pensar sobre o papel do ensino da arte na escola.

Cabe ao educador também, aguçar os sentidos de seus alunos apresentando-lhes novos materiais e levantando questões sobre eles. Lembrando sempre, que muitas vezes o limite da criança é o próprio corpo e o alcance de sua mão, esse limite será o que delimitará o espaço de atuação gráfico - plástica entre outros.

Outro ponto importante também é que o professor mantenha uma linha de trabalho, ligando uma aula à outra e explorando o inusitado junto com seu aluno, se aventurando a aprender caminhos novos e reaprendendo a utilizar a imaginação.

Não fosse pelo jogo da imaginação, não haveria nenhum caminho que levasse de uma atividade direta para o conhecimento representativo, pois é através da imaginação que os símbolos são traduzido num significado direto e integrado. (DEWEY, 2001, p.114).

Além disso, reforço, a idéia de que os desenhos, assim como o envolvimento com diferentes materiais amplia a percepção e a imaginação da criança, permitindo que ela desenvolva seus potenciais. Assim, educadores, devem oferecer maior espaço para a expressão dos alunos, já que somos contra a acomodação e reprodução e acreditamos no poder de criatividade e individualidade

de cada um compreendendo a criança como ser ativo. “A arte dirá a palavra decisiva e de maior peso. Sem a nova arte não haverá o novo homem”. (VYGOTSKY, 2001, p. 329).

Partindo desta concepção a pesquisa realizada contribuiu para melhor compreendermos como o professor do pré-escolar trabalha o ensino da arte na educação infantil e como este contribui na educação estética da criança.

Concluindo que a forma com que a professora media suas aulas leva o aluno a ser construtor de seu próprio conhecimento, tornando-se um criador dentro de suas limitações e especificidades.

Assim, acredito que, para o desenvolvimento estético e artístico se fazer presente na educação infantil, é necessário ligá-los ao lúdico, ao jogo, ao brincar, ao criar, ao imaginar, possibilitando a criança à construção não só do conhecimento cognitivo, mas principalmente do sensível afetivo. O aluno deve inventar descobrir, sonhar dar asas a sua imaginação tornando-se assim sujeito de sua própria aprendizagem e construtor de seu próprio conhecimento, sendo um criador e não uma mera criatura.

A experiência aqui vivenciada me fez repensar questões bastante significativas, modificou meu olhar sobre o sujeito criança e seu processo criador, ampliou o compromisso com a ação de ser professor de artes no que se refere à ampliação de repertório artístico cultural de professores e alunos. Espero que esse processo de ensinar e aprender arte provoque outras tantas reflexões e desejos de fazer mais e melhor não apenas em mim, mas em outros tantos professores que assumem o compromisso com a arte e seu ensino junto às crianças produtoras de cultura.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubens A. **O enigma da religião**. Petrópolis: Vozes, 1975.
- _____. Notas introdutórias sobre a linguagem, Reflexão 4 (130: 21-39, jan.-abr.) Revista do Instituto de Filosofia e Teologia da PUC: Campinas, 1979.
- BARBOSA, A. M. Inquietações e mudanças no ensino da arte. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARBOSA, Ana Mãe. A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação lochpe, 1991.
- BACHELARD, G. **A terra e os devaneios da vontade**. Trad. Ma. E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. **Lautréamont**. Trad. Maria Isabel Braga. Lisboa: Litoral, 1989.
- _____. **Fragmentos de uma poética do fogo**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BARROS, M. de. **Exercícios de ser Criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/Ministério da Educação**. Secretaria da Educação-1 ed-Brasília: A Secretaria, 2001.109p
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/ Secretaria de Educação Fundamental.-Brasília : MEC/SEF , 1997.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional. Nº 9394. Brasília: MEC, 20/12, 1996.
- _____. Parecer. Conselho Nacional da Educação 22. Brasília: MEC, 1998a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 05/01/2011.
- _____. Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Recnei). 3 v. Brasília: MEC, 1998b.
- _____. Resolução do Conselho Nacional de Educação 01. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 1999.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade; Lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- _____. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia**. São Paulo: Ateliê, Editorial, 2003.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. In: Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 07-36.

- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- DA ROS, S. Z.; FRANÇA, K. B.; REIS, A. C. **Mediação pedagógica: reflexões sobre o olhar estético em contexto de escolarização formal**. Psicologia: Reflexão & Crítica Porto Alegre, v.17, n.1, p.51-60, 2004.
- DEWEY, John. **O ensino da arte no Brasil/ Ana Mãe Barbosa**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- DUARTE JUNIOR, João. **Francisco-Fundamentos estéticos da educação**. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- ELIAS, N. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1990. 2v.
- EFLAND, A. D. **La educación en el arte posmoderno**. Barcelona: Paidós, 2003.
- FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo, Cortez, 1993, 135p.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social teoria, método e criatividade**. Petrópolis. Vozes, 1994.
- MOLON, Susana I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- NAMURA, M. R. **O sentido do sentido em Vygotsky: uma aproximação com a estética e a ontologia do ser social de Lukács**. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia Social)-Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.
- OLIVEIRA, A. E. **A música onde está?** Anis do VIII Congresso nacional de Federação de Arte-Educadores do Brasil. Florianópolis: UDESC, 2004.
- OLIVEIRA, A. E. **A música onde está?** In: Anais do VIII Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil. Florianópolis: Udesc, 1995.
- OSTETO, L; LEITE, M. **Arte, Infância e formação de professores: autoria e progressão**. Campinas. São Paulo: Papirus, 2007.
- OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1996.
- PCN**. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2003.
- PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e construção de conhecimento na criança**. Porto alegre: Artes Médicas, 1996.
- PILLAR, Analice Dutra. **Leitura e Releitura**. In: Boletim Arte na escola, n.15-dez. 1996 p.4-5.

RICHTER, IVONE MENDES. **a multiculturalidade no ensino da arte e sua influência na leitura dos códigos estéticos**. Pro - Posições: São Paulo: v. 10, n. 3 (30), p. 30-36, nov.1999.

PILLOTTO, Silvia. S. D. (Org). **Processos curriculares em arte: da universidade ao ensino básico**. Joinville, SC: Univille, 2007.

ECA, 1990. Disponível em: <pt.wikipedia.org/wiki/estatuto da criança e do adolescente>. Acesso em 09/02/2011.

SANTA CATARINA. Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

_____. Recorte e Colagem. **Influências de Jolm Dewey no ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In Sarmento, Manuel J. e Cerisaria, Ana Beatriz (orgs.). Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação. Porto: Asa

REFERENCIAL curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC, 1998.

RINALDI. Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS. C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed. 1999.

ROJAS M. Políticas públicas, 1999. Disponível em: <www.pucsp.br>. Acesso em: 01/02/2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel J. E CERISARA, Ana Beatriz (orgs.). Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação. Porto: Asa, 2004.

SEVERINO, Antonio J. Pesquisa em educação: a abordagem crítico dialética e suas implicações na formação do educador. Contrapontos, Itajaí, ano 1, n.1, p.11-22, jan./jun. 2001.

VECCHI, Vea. O papel do Atelurista. In: EDWARDS. C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed. 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginación y el arte en la infancia**. Cidade do México: Hispânicas, 1987.

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **El significado histórico de La crisis de La psicología: uma**

investigación metodológica. In:Obras Escogidas I. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

_____. Pensamento e Linguagem. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1986.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – PESQUISA DE CAMPO

Pesquisa para o trabalho de Pós em Educação Estética: Arte e as Perspectivas Contemporâneas

Aluna: Marciane Ellwanger

Questionário:

1 - Como é trabalhado o ensino da arte na pré-escola?

2 – O conhecimento da arte abre perspectiva para que o aluno tenha compreensão do mundo o qual está inserido?

3 – A arte ensina que é possível transformar, criar, recriar, conhecer de maneira flexível?

4 – A arte na educação infantil, está em consonância com outras áreas do conhecimento?

5 – Na sua concepção o que é a educação estética?

6 – De que forma o ensino da arte é objeto de conhecimento?

7 - Quais ações possibilitam as crianças experiências com as linguagens da arte?

Respostas do questionário:

1 - Na pré-escola a criança está pura, com sua curiosidade muito aguçada. Acredito que a construção estética começa no alicerce da educação. A resposta para esta questão acredito que se baseia na formação de cada professor. Procuro trabalhar muito com a História da Arte, levar para sala de aula a linguagem visual, e adaptá-la a necessidade do contexto escolar.

2 – Sim, a arte tem o poder de análise, ela faz com que o ser humano perceba o mundo a sua volta, e através desta percepção conheça e estabeleça relação entre o cotidiano.

3 – Sim como eu havia falado a arte tem um poder de superação e através dela que conseguimos vencer muitos de nossos conflitos pessoais. A partir do momento que o aluno sente-se livre e estimulado ele tende a ser criativo e imaginário.

4 – Acredito que sim. Na Educação Infantil o aluno está sendo moldado e esta descobrindo o mundo e se descobrindo. As disciplinas não caminham sozinhas uma ampara a outra e todas têm sua importância para a formação de um indivíduo. Principalmente nos primeiros anos estudantil.

5 – Quando falamos em estética, lembramos do belo e do feio. Porém a “educação estética” para mim é a transformação de pré-conceitos em aceitação do novo e do diferente.

6 – Para mim a arte perdeu há muito tempo o rótulo de padrão artístico. Em minhas aulas eu valorizo muito a bagagem do aluno, pois somos todos diferentes e cada um tem uma maneira de pensar, agir e fazer. A arte proporciona a os alunos uma variável de experiências que muitas vezes não seriam possíveis. O contato com mundos jamais vistos e visitados

7 - As ações podem variar conforme a necessidade de cada grupo de alunos. Motivação para que se sintam capazes de criar; Liberdade para expressar e inovar; Autonomia para tomar atitudes e decidir; Propiciar diferentes materiais e técnicas

pedagógicas diferenciadas. Gosto de trabalhar bastante com o “viver artístico”, ou seja, deixar o aluno expor seus sentimentos em seus trabalhos principalmente na linguagem oral.