

LUCIANA PAIVA DOS SANTOS

**AS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS DA CRIANÇA:
UM ESTUDO A PARTIR DO *HABITUS* DO PROFESSOR E DO
TRABALHO COM A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

GOIÂNIA-GO

2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

LUCIANA PAIVA DOS SANTOS

**AS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS DA CRIANÇA:
UM ESTUDO A PARTIR DO *HABITUS* DO PROFESSOR E DO
TRABALHO COM A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Dr. Romilson Martins Siqueira.

GOIÂNIA-GO

2015

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

S237e Santos, Luciana Paiva dos.
As experiências estéticas da criança [manuscrito] : um estudo a partir do *habitus* do professor e do trabalho com a arte na Educação Infantil / Luciana Paiva dos Santos – Goiânia, 2015.
240 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, 2015.

“Orientador: Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira”.
Bibliografia.

1. Arte. 2. Estética. 3. Crianças. 4. Educação. I. Título.

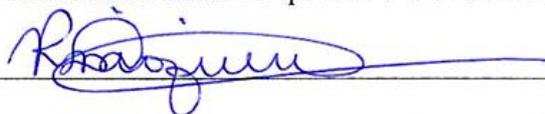
CDU 37(043)

**AS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS DA CRIANÇA: UM ESTUDO A PARTIR DO
HABITUS DO PROFESSOR E DO TRABALHO COM A ARTE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Dissertação aprovada em 29 de junho de 2015, no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

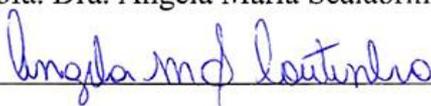
Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira / PUC Goiás (Presidente)



Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante (membro / PUC Goiás)



Profa. Dra. Ângela Maria Scalabrin Coutinho (membro externo/ UFPR)



Prof. Dr. Aldimar Jacinto Duarte (suplente/ PUC Goiás)

Profa. Dra. Altina Abadia da Silva (suplente/UFG)

Para Maria Luiza, Danilo, Victória, Isabela, Ana Clara, Matheus, Lukas, Luiz Gustavo, João Pedro e Valentina Luiza. Por mostrar-me a inteireza de seus saberes, de suas experiências e de suas infâncias.

HOMENAGEM ESPECIAL

“SE MORRE UM ser humano muito próximo de nós, há nos desenvolvimentos dos meses seguintes algo do qual acreditamos notar que – por mais que gostássemos de tê-lo partilhado com ele – só podia desdobrar-se pelo seu estar-longo. Acabamos por saudá-lo em uma língua que ele não entende mais”

(Walter Benjamin, Rua de mão única)

À minha avó Maria Francisca de Oliveira (*in memoriam*),
minha intercessora.

Custa-me constatar que um pouco de mim, do que sou, do meu “eu”, morreu com ela... E que muito do que ela foi, em mim, permanece vivo

AGRADECIMENTOS

A Deus, o grande Mestre! Antes mesmo que eu viesse a existir, minha história estava escrita por Ti, Autor da vida.

Com carinho, agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira, pelos encontros de orientações acadêmicas, em seu compartilhar cuidadoso e sensível, e por sua presença em todas as etapas desta jornada.

Às Professoras Dr^a. Ângela Scalabrin Coutinho e Dr^a. Cláudia Valente Cavalcante, pela leitura atenciosa e sugestões que contribuíram imensamente para a construção deste trabalho.

À minha família, que sempre confiou nos meus esforços. Em especial, aos meus pais Rufino Dias dos Santos e Maria Paiva dos Santos, pelo apoio e por suas presenças nos bastidores de minhas conquistas.

Ao meu amado Valteno Vieira da Silva, que muito tem apoiado e incentivado meus estudos, demonstrando-me que, há ocasiões em que apenas estar presente pode tornar-se a melhor palavra.

Aos meus queridos filhos, Maria Luiza e Danilo, que nunca deixaram de compreender minhas ausências e por encherem minha vida de alegria e esperança.

À Marina Gouveia, minha *cunha* por tão prontamente me ajudar com as traduções da língua inglesa.

Aos professores e professoras do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Educação na Infância – GEPCEI, pela parceria e por partilharem seus conhecimentos, fundamentais para minhas reflexões acerca deste estudo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da PUC- Goiás, em especial aos professores da Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura, os quais ampliaram minha visão de mundo e minhas experiências estéticas.

À Prof. Ms. Erica da Silva Oliveira, que me apresentou a língua espanhola e oportunizou-me o contato com as diferentes culturas hispânicas.

Às amigadas que se constituíram e consolidaram no decorrer do curso de Mestrado. Em especial, Paula Camila Pires Cabral e Flávia Rodrigues Garcia Alves de Freitas, por juntas compartilharmos nossas experiências e saberes.

À minha amiga desde o primeiro encontro do curso, Adriana Aparecida Rodrigues da Silva, com a qual compartilho os estudos, as pesquisas, o orientador e, para além disto, pela presença constante, pelo ouvir sensível de minhas inquietações, pelas gargalhadas, pelas trocas de saberes, sonhos, lágrimas, ideias e telefonemas.

Aos outros tantos amigos e amigas que, mesmo na ausência se fizeram presentes, dando forças para que este trabalho se concretizasse.

À irmandade de fé – Grupo Familiar Visão ICEPA –, verdadeiros intercessores que me acolheram nessa trajetória de vida.

Aos sujeitos da pesquisa, pela disponibilidade com a qual doaram seu tempo e momentos de suas trajetórias.

À Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, pela licença aprimoramento.

Procuro despir-me do que aprendi
Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram
E raspar a tinta com que pintaram os meus sentidos.
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras (...)
E assim escrevo, ora bem, ora mal,
Ora acertado com o que quero dizer, ora errando,
Caindo aqui, levantando-me acolá,
Mas indo no meu caminho como um cego teimoso.

(Fernando Pessoa).

RESUMO

O presente trabalho, inscrito na linha de pesquisa Educação, Sociedade e Cultura, tem como **objeto de estudo** as experiências estéticas das crianças em sua relação com o *habitus* do professor. Portanto, procura elucidar o **problema de pesquisa** a partir da seguinte questão central: em que medida as experiências estéticas das crianças, no campo da arte, vem sendo constituídas em suas relações com as práticas culturais e o *habitus* do professor? De modo geral, **objetiva-se** compreender a relação entre o *habitus* do professor e as experiências estéticas da criança no campo da arte na Educação Infantil. Parte-se do pressuposto de que a arte, como categoria histórica e social, está intrínseca no processo de humanização do homem e esta pesquisa defende a ideia de que a arte deve ser compreendida como uma possibilidade de construção do conhecimento numa perspectiva capaz de trazer sentidos e significados para o conhecimento produzido pelas crianças, ao contrário de submetê-las a cópias e repetições, num sentido instrumentalizado e reificado. Essa reflexão conduz a outro questionamento sobre o que se considera experiência que, desde a Educação Infantil, é por muitas vezes resultado de um empobrecimento da educação estética, da limitação do olhar da criança à uma concepção de arte reprodutiva de técnicas, voltada a valorização de obras de arte consagradas legitimadas pela sociedade. A experiência estética então, se converte à aceitação de um determinado gosto distinto, ditado por um grupo social específico. Diante desse quadro apresentado, como não pensar em que tipo de experiência estética vem sendo constituída? Como as trajetórias, experiências e vivências culturais desse professor reverbera nas experiências estéticas da criança? De acordo com critérios preestabelecidos, buscou-se ouvir as professoras das instituições de Educação Infantil pesquisadas com o objetivo de conhecer suas práticas de cultura e compreender a constituição do *habitus* a partir de suas trajetórias de vida. Para alcançar os objetivos definidos neste trabalho, procedeu-se as análises das entrevistas e as observações das ações educativas em arte à luz da **matriz teórica** do Materialismo Histórico Dialético, que se baseia nas discussões da produção humana e seus nexos constitutivos na história, no movimento, nas contradições de classe e na ação/atividade humana. Outrossim, o referencial teórico que norteou este trabalho dialoga numa perspectiva interdisciplinar, sendo ancorado nos estudos de Kant (1788); Schiller (1995); Vásquez (1999); Clifford Geertz (1989); Raymond Williams (2000); Bourdieu (2007; 2008); Benjamin (1987; 1994); Fischer (1983). De forma geral, os capítulos que compõem a dissertação discorreram sobre temáticas que, articuladas e situadas no contexto humano histórico, social e cultural, dão tessitura ao tema proposto. As discussões dos capítulos estão assim tematizadas: Arte, Cultura e Infância, Práticas Culturais e o *Habitus* do Professor, e a Relação Adulto e Criança na Ação Educativa com a arte. Em relação aos resultados da pesquisa, foram destacados os seguintes aspectos: carências de uma formação cultural e específica sobre a arte e suas dimensões; fragilidade de uma matriz curricular que discuta a arte como campo de conhecimento; e a ampliação dos referenciais culturais e a mudança de *habitus* dos professores.

Palavras-chave: Arte. Experiência Estética. Criança. *Habitus* Docente.

ABSTRACT

This work, inscribed in the line of research Education, Society and Culture, has as **object of study** the aesthetic experiences of children in their relationship with the teacher *habitus*. Therefore, seeks to elucidate the **research problem** from the following central question: to what extent aesthetic experiences of children in the field of art, has been incorporated in its relations with the cultural practices and the teacher's *habitus*? Overall, the **objective** is to understand the relationship between the teacher's *habitus* and aesthetic experiences of children in the field of art in the early childhood education. It starts from the assumption that art, as a historical and social category, is intrinsic in man's humanization process and this research supports the idea that art should be understood as a possibility of construction of knowledge in a critical perspective able to bring sense and meaning to the knowledge produced by the children. Unlike submit it to copies and replications, in instrumental and reified. This reflection leads to another question about what counts as aesthetic experience from kindergarten, that experience is many times the result of an impoverishment so aesthetic education, limiting the look of the child to a conception of reproductive art techniques, aimed at enhancement on established masterpieces legitimized by society. The aesthetic experience then becomes the acceptance of a certain distinct taste dictated by a specific social group. In this board view, how not to think what kind aesthetic experience has been made? As the trajectories, experiences and cultural experiences the teacher reverberates in aesthetic experiences of the child? According to established criteria, sought to hear the teachers of education institutions surveyed in order to know their cultural practices and understand the constitution of the *habitus* from their life trajectories. To achieve the objectives defined in this work, we proceeded to the **theoretical framework** of historical and dialectical materialism, which is based on discussions of human production and its constituent links in history, movement, the class contradictions and action/human activity. Furthermore, the theoretical framework that guides this work from Kant studies (1788); Schiller (1995); Vasquez (1999); Clifford Geertz (1989); Raymond Williams (2000); Bourdieu (2007; 2008); Benjamin (1987;1994); Fischer (1983). Overall, the chapters of the dissertation spoke about issues that, articulated and located in the historic human context, social and cultural fabric give the proposed theme. The discussions of the chapters are as themed: Art, Culture and Childhood, Cultural Practices and the *Habitus* of the Teacher, and the Adult and Child Relationship in the Educational Action with art. Regarding the results of the research, the following aspects were highlighted: needs a cultural and specific training on the art and its dimensions; fragility of a curriculum that discusses art as a field of knowledge; and the expansion of cultural references and the change of *habitus* teachers.

Keywords: Art. Aesthetic Experience. Child. *Habitus* Teacher.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil das Professoras	22
Quadro 2 – Evento 1	127
Quadro 3 – Evento 2	129
Quadro 4 – Evento 3	131
Quadro 5 – Evento 4	133
Quadro 6 – Evento 5	133
Quadro 7 – Evento 6	134
Quadro 8 – Evento 7	136
Quadro 9 – Evento 8	138
Quadro 10 – Evento 9	138
Quadro 11 – Evento 10	140
Quadro 12 – Evento 11	142
Quadro 13 – Evento 12	143
Quadro 14 – Evento 13	143
Quadro 15 – Evento 14	144
Quadro 16 – Evento 15	147
Quadro 17 – Evento 16	148
Quadro 18 – Evento 17	149
Quadro 19 – Evento 18	150
Quadro 20 – Evento 19	151
Quadro 21 – Evento 20	152

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I	
CULTURA, INFÂNCIA, ARTE E EXPERIÊNCIA: PRINCÍPIOS E	
CONCEPÇÕES	37
1.1 A cultura como produção humana.....	37
1.2 Infância e criança como construções sociais e históricas.....	45
1.3 As experiências estéticas da criança no campo da arte	53
CAPÍTULO II	
A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMPO DE EXPERIÊNCIAS	
ESTÉTICAS DAS CRIANÇAS	63
2.1 Reflexões sobre a arte e linguagens artísticas vivenciadas na infância.....	64
2.2 Referenciais norteadores do trabalho com a arte na Educação Infantil: os	
documentos nacionais	70
2.3 Referenciais norteadores do trabalho com a arte na Educação Infantil: dos	
Documentos Nacionais aos documentos locais.....	79
2.4 A arte no contexto das Propostas Político-Pedagógicas das instituições	83
CAPÍTULO III	
O PROFESSOR E AS PRÁTICAS CULTURAIS ORIENTADAS PELO <i>HABITUS</i> ...	88
3.1 <i>Habitus</i> cultural como construção humana e social	88
3.2 Concepções e saberes sobre arte e suas dimensões: o que pensam as professoras da	
Educação Infantil.....	92
3.3 As práticas culturais das docentes pesquisadas	100
3.3.1 As mídias: agências constituidoras das práticas culturais das professoras	102
3.3.2 As linguagens e espaços de expressão da arte: agências constituidoras das	
práticas culturais das professoras	107
3.3.3 Espaços de socialização constituidores do gosto	117
3.3.4 A religiosidade como um elemento incorporador do <i>habitus</i>	120

CAPÍTULO IV

A AÇÃO EDUCATIVA EM FOCO: O LUGAR DA CRIANÇA E DO ADULTO

NO TRABALHO COM A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	124
4.1 A arte no contexto da ação educativa e as relações dialógicas, o espaço, o tempo e a oferta de materiais	126
4.2 A arte no contexto da ação educativa e a capacidade crítica, a problematização e a reflexão a partir do olhar da criança	139
4.3 A arte no contexto da ação educativa: os sentidos e significados constituídos na experiência das crianças com a arte	144
4.4 A arte no contexto da ação educativa: as crianças em seu processo de criação, autoria e autonomia	147
4.5 Modalidades de expressão desenvolvidas que favorecem o processo criador da criança	151

SÍNTESES E PROBLEMATIZAÇÕES	154
--	------------

REFERÊNCIAS	171
--------------------------	------------

ANEXOS	184
---------------------	------------

Anexo A - Protocolo de Registros de Pesquisa	185
--	-----

Anexo B - Protocolo Geral de Registros de Observação da Pesquisa.....	186
---	-----

Anexo C - Roteiro de Entrevistas das Professoras	205
--	-----

Anexo D - Síntese de Entrevistas das Professoras	210
--	-----

Anexo E - Termos de Consentimentos da Pesquisa	236
--	-----

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como *objeto* de investigação as experiências estéticas das crianças em sua relação com o *habitus* do professor. Toma ainda, como *campo* de apreensão de seu objeto de estudo, a arte na Educação Infantil.

A construção desta pesquisa partiu de um amplo estudo sobre o *estado do conhecimento*, campeando o tema em dissertações de mestrado e teses de doutoramento, armazenadas no Banco de Teses da Capes. Para esse levantamento, utilizou-se como referência as palavras-chave: arte, *habitus*, cultura, experiência estética e Educação Infantil. Assim, foram localizadas 2 (duas) teses de doutoramento e 1 (uma) dissertação de mestrado, tomando como eixo principal o *habitus* e a cultura; 2 (duas) teses de doutoramento e 2 (duas) dissertações de mestrado sobre *habitus* professoral. A respeito dos temas da arte, experiência estética e infância, foram localizadas 4 (quatro) teses de doutoramento e 7 (sete) dissertações de mestrado.

Os estudos apresentados trazem contribuições significativas no campo do conhecimento da arte, da experiência estética, da infância e da formação docente. Entretanto, é tímido o investimento em estudos voltados à criança, à arte como experiência estética e sua relação com as trajetórias e as práticas de cultura do professor.

Esclarece-se que, ao analisar o atual estado do conhecimento, não se pode desmerecer a relevância dos estudos apresentados. Todavia, faz-se necessário avançar, sendo objetivo desse trabalho reconhecer o *habitus* do professor e suas mediações com a arte na Educação Infantil, ou seja, analisar os aspectos que engendram a relação das experiências estéticas da criança e o *habitus* do professor, distinguindo-se dos demais trabalhos apresentados.

Partindo daquilo que essa pesquisa pretende contribuir com o avanço do tema na produção acadêmica, cabe aqui argumentar a *justificativa* desta pesquisa. De início, ressalta-se a premissa de que a arte, como uma categoria histórica e social, constitui-se como importante processo que possibilita às crianças experiências estéticas. Estas revelam, por meio de seu fazer artístico, o local e a época histórica em que vivem consolidados, desde suas experiências estéticas com o mundo dos objetos e com seu fazer particular, atribuindo “significações sobre como se faz, o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte” (BRASIL, 1998b, p. 90). Almeida (2001) afirma que a arte também é um campo importante para que as crianças tenham “a oportunidade de desenvolver sensibilidades que tornam possível o conhecimento estético do mundo e a expansão do repertório de habilidades e experiências estéticas” (p. 32).

Outra justificativa para a realização desta pesquisa encontra sentido e significado em minha trajetória profissional: na docência do ensino da arte por quase quinze anos; na formação de professores, como professora-coordenadora e como diretora de escola. Em toda essa trajetória, foi possível apreender que a arte ainda é tratada de forma instrumental, como aporte para outras áreas do conhecimento, uma vez que, estas ainda são tratadas com maior relevância.

Mas quais outros apontamentos permitem justificar esta pesquisa? Primeiro, pela relevância de se tratar da “*arte na Educação Infantil e da Estética*”. Nesse debate, há que se destacar que a arte deve ser compreendida como uma possibilidade de construção do conhecimento, dentro de uma perspectiva crítica, criativa e inventiva de si mesmo e do mundo. Uma forma de conhecimento, expressão e linguagem capaz de trazer sentidos e significados para o conhecimento produzido pelas crianças.

Ao propor uma reflexão sobre possibilidades da arte na Educação Infantil, é preciso voltar todos os esforços teóricos para que a criança conheça a multiplicidade de materiais e elementos que constituem seu fazer artístico. Assim, a arte tem por objetivo “promover a aproximação das crianças aos diferentes códigos estéticos, ampliando seus repertórios vivenciais e culturais” (OSTETTO, 2010, p. 28). Esta autora afirma que, para alargar os repertórios vivenciais e culturais da criança, é preciso considerar a necessidade de um trabalho que promova as múltiplas linguagens da infância. Nesse sentido, a arte na Educação Infantil cumpre seu papel social, cultural e pedagógico.

O segundo aspecto é exibido por se trabalhar numa perspectiva envolvendo olhares e sensibilidades, numa dimensão humana não hierarquizada. Logo, tem-se que a educação estética é de grande importância e deve estar presente no contexto da Educação Infantil e desta pesquisa. Assim, defende-se aqui a estética:

[...] como o estudo de um modo específico de apropriação da realidade, modo em que se destacam as questões ligadas à sensibilidade, ainda que vinculadas a outras formas de apropriação da realidade e às condições históricas, sociais e culturais do momento em foco (ALVES JR.; MELO, 2003, p. 65).

Essa reflexão conduz ao terceiro aspecto que justifica essa pesquisa. Trata-se daquilo que se considera como *experiência estética*. Ao verificar a sociedade atual, desde a Educação Infantil, constata-se uma experiência que, por muitas vezes, resulta de um empobrecimento da educação estética, da limitação do olhar da criança a uma concepção de arte reprodutiva de técnicas, decorativa, voltada à valorização de obras de arte consagradas, de artistas

conhecidos e reconhecidos pela sociedade. Portanto, a presente pesquisa reporta-se aos estudos da “*experiência estética das crianças como objeto de estudo*”, uma vez que a estética precisa ser apreendida no campo da educação, a partir da consideração de todo um conjunto de saberes que constituem o sujeito, com o intuito de transformar vivências em experiências, e não o inverso. Então, tomam-se como referência os estudos de Benjamin (1987; 1994) e Larossa (2002), dentre outros, os quais discutem a experiência como a tomada de um posicionamento diante dos acontecimentos, que se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana.

Já em relação ao quarto aspecto que justifica esta pesquisa, há que se destacar aquilo que permeia o tema da “*estética e o trabalho com a arte na Educação Infantil.*” Este estudo reporta-se às reflexões de Kant (1788); Schiller (1995); Vásquez (1999), dentre outros que buscam situar teoricamente o termo *estética*, pelo viés filosófico, traduzido por percepção, ciência autônoma do conhecimento sensível e teoria das artes liberais; proferida como uma questão de gosto, perceptível quando os juízos estéticos se constituem de maneira diferente dos juízos de conhecimento. Assim, aquilo que é estético, é universalizável, pois não se limita a um indivíduo, mas se refere a uma faculdade de sentir e de pensar que é comum a toda a humanidade.

Nesse campo é que se encontra a quinta justifica para a realização deste estudo. Versa-se apreender a “*experiência estética das crianças no campo da cultura*”. Neste *locus*, esta precisa ganhar força e expressão. Como produção humana, a experiência estética das crianças, objeto desta pesquisa, não pode deslocar-se de sua constituição social e cultural. Logo, discutir sobre as experiências estéticas das crianças presume considerar a cultura como matéria da ação humana na história.

Nesse sentido, objetiva-se ancorar as contribuições teóricas de Laraia (2001), Clifford Geertz (1989); Raymond Williams (2000); Alfredo Veiga-Neto (2003), dentre outros, para a compreensão do conceito de cultura, este retratado como: diretriz formadora da visão de mundo de um sujeito; construção simbólica do homem, modo de interpretar e modificar o mundo (LARAIA, 2001); sistema de símbolos e sentidos (significações), partilhados pelos integrantes de um grupo humano (GEERTZ, 1989); bem social comum, condição de distinção social, em que é possível a ação humana em um contexto diversificado pelas relações dos indivíduos entre si e com o mundo, (re)produzindo e organizando a sociedade (WILLIAMS, 2000); como culturas – considerando os contextos históricos em sua relação com as diversas culturas do passado e do presente, e nas relações produzidas (VEIGA-NETO, 2003).

Por fim, há que se destacar aqui a sexta justificativa para a produção desta pesquisa, a partir daquilo que se compreende como “*habitus do professor e suas práticas de cultura*”. Entende-se, no contexto desta pesquisa, que as experiências estéticas da criança partem daquilo que é constituído e constituidor do *habitus* do professor. Neste caso, busca-se compreender como se articulam o *habitus* do professor, os saberes, as práticas de cultura com as experiências estéticas das crianças, por meio da ação educativa na Educação Infantil. Para tanto, empreende-se um esforço teórico na elucidação dos conceitos de *habitus*, espaço social, campo, capital cultural (BOURDIEU, 2007; 2008; SETTON, 2008; BONNEWITZ, 2003; PEREIRA; CATANI, 2002) dentre outros, na compreensão de que o *habitus* direciona as práticas de cultura dos professores, como também constituem suas trajetórias e estilos de vida.

Portanto, intenta-se trazer à discussão a noção de *habitus* como marcador de classe, que está relacionado à posição que o indivíduo ocupa no espaço social. Como conjunto de disposições que vão sendo incorporadas pelos agentes sociais, em determinados campos, ou seja, o conjunto de capitais (o cultural, o econômico, o simbólico) seria compreendido a partir de um sistema de disposições de cultura (nas suas dimensões material, simbólica e cultural, entre outras), denominado por *habitus*.

Tomando como ponto de partida as justificativas e mediações desta pesquisa, cabe registrar aqui o ***problema de estudo***: *em que medida as experiências estéticas das crianças, no campo da arte, vêm sendo constituídas em suas relações com as práticas culturais e o *habitus* do professor?*

Em relação ao ***método de análise***, ressaltam-se aqui os pressupostos do Materialismo Histórico Dialético. Com base nesses pressupostos, este estudo propõe-se a apreender o objeto de pesquisa à luz das discussões da produção humana e seus nexos constitutivos na história, no movimento, na contradição de classe e na ação/atividade humana. Todavia, como este estudo se propõe a compreender o *habitus* dos professores e a questão das experiências estéticas das crianças pela arte na Educação Infantil, uma primeira ressalva se faz necessária aqui. Trata-se de explicitar os aspectos que marcam as convergências e divergências entre os estudos de Bourdieu e o materialismo histórico dialético, uma vez que a pesquisa se filia a este último.

Para o Materialismo Histórico Dialético, a realidade concreta é o ponto de partida para a compreensão de qualquer fenômeno social, por compreender que os feitos humanos não podem ser entendidos isoladamente. Nesse sentido, é preciso transpor o nível da aparência, da ação imediata para atingir a essência. Tarefa complexa, pois a realidade caótica possibilita, pela abstração, analisar suas partes, para daí reconstruir o concreto real, base de todo o

conhecimento. Partindo de um dado empírico, a pesquisa toma um caminho diacrônico e simultaneamente sincrônico, onde opera a observação direta e indireta para a compreensão dos fenômenos estudados, buscando distinguir aparência de essência. Os objetos de estudo no Materialismo Histórico Dialético são resultantes da produção humana, sendo que o sujeito está automaticamente implicado no objeto, numa relação de unidade.

Entende-se que a realidade social é um complexo constituído de múltiplos complexos, há que se buscar nos estudos dialéticos as mediações sociais que dão sentido à totalidade dos fenômenos (NETTO, 1998). Lombardi (2011, p. 10) refere-se também ao método de pesquisa como meio de identificar questões surgidas a partir de estudos realizados e assim “entender melhor os fundamentos materiais da produção filosófica e científica”. Então, faz sentido tomar um objeto de estudo à luz do Materialismo Histórico Dialético, desde sua relação de movimento e contradição, fato que dá à dimensão da vida humana o sentido de historicidade, conforme as transformações que perpassam o modo de produção da existência humana.

Ressalta-se que Bourdieu, como pensador materialista, recorre a outras categorias de análise para denunciar o capitalismo e suas formas de engendrar a exclusão social. Mesmo não se filiando ao marxismo, não se pode negar a influência decisiva de alguns pensadores marxistas à sua obra. A contribuição de Bourdieu repousa em suas reflexões sobre as causas e consequências simbólicas da luta de classes.

Michel Burawoy (2010) apresenta em sua obra aspectos que revelam aproximações e distanciamentos entre Bourdieu e Marx. Um dos pontos perceptíveis é que ambos buscam desvelar a dominação sobre os sujeitos. Marx destina seus esforços teóricos para o lado econômico dessa dominação, enquanto Bourdieu se volta para a perspectiva simbólica.

Marx defende a realização do *Ser* do homem por meio do trabalho e da produção, tomando-o como ser ontológico. Bourdieu não desconsidera tal dimensão e pensa no homem enquanto um *Ser* que constrói a própria realidade diante de suas relações com universos simbólicos (BURAWOY, 2010).

Embora Bourdieu e Marx defendam que as concepções de dominação provêm da classe dominante, Marx reafirma que essa lógica se dá a partir de uma estrutura – a econômica. Já para Bourdieu, essa lógica parte de uma superestrutura, sendo não só com o econômico, mas com o social, o cultural e o simbólico, avançando para englobar o universo econômico ao universo dos capitais (econômico, cultural e simbólico).

Assim, as ideias dos autores se convergem na percepção de que as classes sociais são permeadas por relações de dominação e exploração. Se, para Marx, a alienação é o tema que perpassa toda sua obra teórica, para Bourdieu é o “desmascaramento da dominação, sobretudo

a análise da dominação simbólica – a dominação que não é reconhecida como tal” (BURAWOY, 2010, p. 26).

Bourdieu (2007) se notabilizou para além de suas contribuições acadêmicas. Intelectual e com uma atuação política efetiva, sempre debateu as questões da reprodução e da desigualdade. Esta junção entre política e pesquisa fez com que o estudioso tomasse os limites sociológicos da intervenção dos intelectuais como um dos temas de sua obra, advertindo que, como intelectual, era preciso buscar uma perspectiva de compreensão do mundo, de (des)velar algo na sociedade que, só ao intelectual caberia enxergar.

Sobre a teoria bourdieusiana, Siqueira (2008) compreende que a fertilidade de tal construto encontra-se “na capacidade de apreender a sociedade em seu campo de desigualdade e contradição, postulados que credenciam os estudos do autor no campo da sociologia crítica ou, como ele mesmo denomina, *praxiológica*” (SIQUEIRA, 2008, p. 3).

Parte-se do pressuposto que, para entender o autor em suas especificidades, é preciso entender esse lugar onde ele se coloca e desvelar aquilo que é posto por ele mesmo na apreensão das categorias de análise estabelecidas. A partir do diálogo com as categorias firmadas, objetiva-se entender a lógica de construção analítica que ele faz da realidade na relação das coisas em sua totalidade, compreendendo a totalidade de sua obra, a relação do capital econômico, do capital social, do capital cultural, dentro de um campo simbólico, no qual em um mesmo campo é visível a disputa de poder e a distinção de classes.

Bourdieu (2008) desenvolve a ideia de analisar a sociedade constituída a partir do princípio da desigualdade, dentro de uma sociologia interpretativa, onde o jogo de poder das distinções econômicas e culturais de uma sociedade hierarquizada contribui para uma reprodução presente em toda disputa social, uma reprodução das desigualdades sociais. Sua concepção relacional e disposicional se contrapõem ao substancial, àquilo que é determinado, que é posto como pronto e acabado. Dessa maneira, os estudos de Bourdieu corroboram para que se tenha, particularmente, uma visão mais concreta sobre a realidade. Oportuniza construir novos conhecimentos sobre as categorias que engendram o contexto de uma sociedade de classes e, ao mesmo tempo, esclarece quanto às implicações dos conceitos abordados nos modos constitutivos das classes sociais.

Com relação aos modos de organização e produção de conhecimento desta pesquisa, a **metodologia de pesquisa** contou com a abordagem qualitativa para a interpretação dos dados recolhidos. Apoiado nos estudos de Lüdke e André (1986) e Trivinos (1987), sobre a pesquisa qualitativa, busca-se aqui trazer à discussão os “contextos entre parte-todo, singular-universal, passado-presente, compreendendo os comportamentos dos fenômenos e não se detendo a

resultados em si” (SIQUEIRA, 2013). Assim, Trivinos (1987) refere-se à pesquisa qualitativa como um ponto de partida para o estudo do homem em sua especificidade humana. Tal abordagem metodológica parte do conhecimento dos homens como sujeitos históricos, datados, concretos, delineados por uma cultura, na qual criam e recriam, produzem e reproduzem a realidade social, sendo constituintes e constituídos dessa realidade.

Também foram utilizados critérios para se chegar à investigação e categorias de análise. São estes:

1. *O encaminhamento do projeto de pesquisa ao Conselho de Ética da Universidade*, para aprovação e consentimento;
2. *A seleção das instituições de Educação Infantil participantes da pesquisa*, cujo processo se deu a partir dos seguintes critérios:
 - a) 1 (uma) instituição de educação infantil CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) por URE (Unidade Regional de Ensino), totalizando 5 (cinco) instituições. Estas deveriam ter indicado no Plano de Trabalho ou na Proposta Político-Pedagógica alguma menção ao trabalho com a arte ou com suas linguagens no ano de 2014. Para isso, buscou-se conhecer a Proposta Político-Pedagógica (PPP) das instituições, *a priori* definidas pelas URE (Unidade Regional de Ensino).
 - b) das instituições indicadas, como critério de escolha, foi considerada a instituição de Educação Infantil que atendesse um número maior de crianças.
3. *A escolha do professor participante da pesquisa na instituição de Educação Infantil selecionada* seguiu os seguintes critérios: vínculo profissional efetivado na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, maior tempo de serviço na Rede Municipal de Ensino de Goiânia e dedicação em tempo integral à instituição.
4. *A escuta dos professores*, realizada por meio de entrevista, com o intuito de traçar o perfil de sua profissionalidade, auscultar suas concepções e saberes a respeito da arte e suas dimensões, bem como conhecer suas práticas culturais e as relações com seu *habitus*.
5. *Observação de ações educativas voltadas à arte e suas linguagens*: buscou-se compreender as relações estabelecidas entre os aspectos observados e as crianças durante a realização das atividades. Para tanto, foram observados cinco eventos em cada instituição de Educação Infantil, totalizando 25 eventos, sendo que cada evento teve em média 50 minutos, perfazendo assim, aproximadamente 20 horas de eventos observados.
6. *Análise dos documentos nacionais e locais e seus nexos com a arte e suas linguagens*: estudar e analisar a partir dos documentos orientadores da Educação Infantil as relações imbricadas no desenvolvimento das linguagens da arte.

7. *Análise da Proposta Político Pedagógica (PPP) da instituição*: reconhecer a presença da arte e das linguagens artísticas nas Propostas, bem como nos currículos de cada instituição de Educação Infantil.

Como esta pesquisa se propôs estudar as experiências estéticas das crianças a partir do *habitus* do professor, cabe aqui ressaltar sobre “*os sujeitos da pesquisa: as professoras*”. A partir das entrevistas realizadas com as cinco professoras, aqui denominadas de P1, P2, P3, P4 e P5, procurou-se recolher as vozes das entrevistadas, traçando assim o perfil de sua profissionalidade. As entrevistas foram gravadas e filmadas, e ocorreram dentro da instituição de Educação Infantil, durante o período de trabalho das professoras. A coordenação pedagógica da instituição organizou a saída da professora do agrupamento de crianças, para que ela pudesse participar da entrevista. Todavia, não houve um espaço reservado onde entrevistada e pesquisadora pudessem realizar a entrevista de maneira mais restrita, ficando expostas às interferências externas e interrupções no processo de recolha das falas.

Nesse contexto, seus relatos e reflexões possibilitaram conhecer como se constituíram suas trajetórias formativas e interesses pela profissão. Consideram-se as falas das professoras participantes da pesquisa “como memória coletiva do passado, consciência crítica do presente e premissa operativa do futuro” (KRAMER, 2004, p.3). Implica assim compreender os discursos das professoras para além das palavras proferidas e das superficiais impressões. Ressalta-se que a professora (P5) teve acesso ao projeto de pesquisa antes de sua adesão e autorização para a realização da pesquisa. Portanto, suas falas trouxeram elementos presentes no referencial teórico em estudo.

O quadro a seguir, dá visibilidade a um breve perfil das mesmas, contendo alguns aspectos de suas trajetórias acadêmicas, formativas e profissionais.

Quadro 1 – Perfil das Professoras

PROFESSORA	IDADE	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA	TEMPO DE DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL	TRABALHA EM OUTRA INSTITUIÇÃO
P1	31 a	Pedagogia UFG	Não possui	5 anos	3 anos	30 horas	Não
P2	28 a	Pedagogia UFG	Docência	8 anos	8 anos	60 horas (sendo 30 h em outra instituição)	Sim
P3	28 a	Pedagogia UFG	Métodos e Técnicas de Ensino	8 anos	6 anos	60 horas (na mesma instituição)	Não
P4	32 a	Pedagogia UFG	Educação Infantil (não concluída)	15 anos	12 anos	30 horas	Não
P5	35 a	Pedagogia UFG	Mestrado em Educação	17 anos	não respondeu	30 horas	Não

Fonte: Dados organizados pela autora (2015).

De modo geral, constata-se que as professoras entrevistadas possuem entre 28 e 35 anos. Foram formadas em Pedagogia, pela Universidade Federal de Goiás (UFG), sendo que 1 (uma) professora (P5) é Mestre em Educação e 2 (duas) (P2, P3) são especialistas. As professoras (P1) e (P4) possuem somente a graduação em Pedagogia. A maioria das profissionais atua na docência entre 8 (oito) e 15 (quinze) anos, sendo que apenas 1 (uma) tem o tempo de atuação inferior a oito anos.

Todas as professoras entrevistadas pertencem ao quadro efetivo da Rede Municipal de Ensino de Goiânia. E, por serem atuantes na docência da Educação Infantil, observou-se que apenas uma das profissionais iniciou um curso de especialização na área da Educação Infantil, porém, não concluiu. As demais professoras não possuem formação específica em Educação Infantil.

Outro aspecto relevante, diz respeito à carga horária de trabalho dessas profissionais. Três delas trabalham 30 horas semanais e duas cumprem 60 horas semanais; sendo que, uma professora cumpre a carga horária na mesma instituição pesquisada e a outra está vinculada a uma instituição que não a pesquisada. O motivo alegado pelas professoras de cumprirem a carga horária de 30 horas semanais é a dedicação à família e aos afazeres domésticos, já que uma tem filhos pequenos e a outra está gestante. A professora (P2) também tem um filho, porém dedica-se 60 horas semanais porque é concursada e atua em outra instituição. Já a professora (P3) é solteira e dedica-se 60 horas semanais sob regime de dobra de carga horária na mesma instituição de Educação Infantil.

Uma vez que esta pesquisa dá destaque importante ao *habitus* das professoras e à constituição da experiência estética das crianças, há que se ressaltar aqui uma análise mais depurada sobre o perfil da identidade e da profissionalidade destes sujeitos. Esta reflexão é importante, uma vez que suas análises serão novamente evocadas no Capítulo III:

Professora (P1)

A professora (P1) cursou o tempo regular de quatro anos a graduação em Pedagogia em uma universidade federal, onde a escolha do curso deu-se pelo fato de a mesma já trabalhar como professora em uma instituição religiosa: “[...] foi a questão da igreja, porque eu já trabalhava, dava aula na igreja”. Contudo, a professora deixou transparecer que não estava segura de sua escolha e relatou a possibilidade de mudar de curso caso não gostasse deste “[...] eu optei pelo curso como forma de teste. Pensei: se eu não gostar, eu mudo” (P1: Entrevista realizada em 11/11/14).

Quanto ao nível de satisfação em cursar a graduação em Pedagogia, relatou que, pelo seu envolvimento no curso, foi tomando gosto pelo curso e afirmou ser uma das melhores escolhas que já fizera. Indagada sobre o que havia lhe marcado durante o curso, a professora relata serem as teorias e os professores: “[...] eles ajudavam muito a aprender as teorias”. Identificou-se muito com a professora ‘X’ sua orientadora: “[...] me ajudou bastante, já estava no finalzinho do curso, e foi quem ajudou bastante” (P1: Entrevista realizada em 11/11/14).

Em sua formação acadêmica cursou três disciplinas que contemplaram o currículo de arte: Arte-educação I “[...] voltada para a área da música”; Arte-educação II, que contemplava as artes plásticas e um curso de escolha livre, “[...] podia escolher vários cursos, eu escolhi de estética e educação que falava da questão da estética da arte”. Atualmente desenvolve a música como atividade artística na instituição religiosa da qual participa: “[...] a gente é muito envolvido com a música na igreja” (P1: Entrevista realizada em 11/11/14).

A professora atua há cinco anos na docência, destes, três anos na Educação Infantil. Possui especialização em letramento. Trabalha em uma instituição de Educação Infantil do Município de Goiânia perfazendo uma carga horária de trinta horas semanais. Afirma estar satisfeita com a profissão que desempenha embora tenha algumas limitações quanto às condições de trabalho, espaço físico reduzido e a busca pelo aprimoramento de sua formação. Descreve ser importante ver o resultado de seu trabalho na produção das crianças e concebe sua atuação como uma diversão: “[...] Eu gosto de ensinar, ver o resultado, de ver as crianças levando isso *pra* suas casas; é muito divertido, é divertido trabalhar com as crianças da Educação Infantil. Você sorri, você brinca, você sente o que eles sentem” (P1: entrevista realizada em 11/11/14).

Em relação à formação específica em arte, a professora relata ter participado de um curso de formação, na própria instituição educativa na qual atua, sobre arte na Educação Infantil: “[...] Foi durante todo o ano; a gente teve o referencial teórico e prático. Aqui mesmo na instituição. Uma experiência singular: [...] Foi ótimo! É como se chamasse a gente *pra* realidade” (P1: Entrevista realizada em 11/11/14).

A professora refere-se à arte como um meio de levar a criança à apreciação, a sensações prazerosas. Entretanto, afirma que a formação continuada contribuiu com suas práticas educativas: “[...] antes, a gente trazia isso sim, mas trazia tudo solto, trazia um artista em um mês, no outro mês já trazia outro e a gente vê hoje com o olhar mais na teoria” (P1: Entrevista realizada em 11/11/14).

Ainda sobre a formação específica em arte, a professora ressalta que a formação acadêmica é insuficiente para abarcar a gama de teorias e estudos específicos sobre a arte e ancorar o trabalho com as crianças:

[...] eles falam que é direito da criança desde 2013, que se tornou lei, nas ‘Diretrizes e Bases’ que a criança tem que ter a linguagem artística, a arte, a linguagem musical no seu conteúdo, no currículo, assim como tem que ter educação física também, mas eles não mandam professor específico da área e também não nos prepara para isso, e aí fica como se fosse só mais uma lei não cumprida (P1: Entrevista realizada em 11/11/14).

No trabalho com as crianças, nota-se o objetivo de proporcionar a elas o contato com a arte por meio das diferentes linguagens. Levá-las a “[...] sentir, ouvir, a ver o instrumento como parte da música; [...] forma de ampliar essas oportunidades *pra* essas crianças terem uma experiência estética” (P1: Entrevista realizada em 11/11/14). Acredita que, pela formação e o envolvimento da criança com a arte, esta possa de fato ser um eixo de conhecimento e uma possibilidade das crianças se tornarem

[...] sujeitos mais estéticos. [...] a arte deveria ser obrigatória mesmo, para as crianças e não só na educação infantil e não só ficar na metodologia do desenhar, ‘vamos desenhar’! [...] vão desenhar, aí coloca muito na questão do ‘estereótipo’ e já dão uma imagem estereotipada (P1: Entrevista realizada em 11/11/14).

Afirma ser importante o direito da criança às linguagens artísticas. E, quanto à formação do professor, este deve ser responsável em aprimorar-se, em construir conhecimento, enfatizando em sua fala que o trabalho da arte na Educação Infantil cabe a todos os envolvidos no processo, sejam estes com formação específica ou não, no caso, pedagogos ou professores específicos de arte: “[...] os dois, trabalhando em parceria, mas se não ‘vestir a camisa’, se não estudar, pode ser qualquer um que não dá conta” (P1: Entrevista realizada em 11/11/14).

Quanto aos bens culturais disponíveis na cidade, muitas vezes pouco utilizados pelas pessoas, a docente imputa à falta de formação:

[...] não sei se o brasileiro ou o goiano, e se é só brasileiro e o goiano, mas a gente não foi formada, não foi trabalhado isso na gente. De apreciar esses lugares, então você paga 30 reais para ir a um show, mas você não vai a um museu que é gratuito. Porque é uma questão mesmo de cultura. Cultura do ‘não gosto’ pela arte (P1: Entrevista realizada em 11/11/14).

Professora (P2)

Cursou graduação em Pedagogia em uma instituição de ensino superior federal, durante um tempo regular de quatro anos. A opção pela graduação se deu pelo fato de ser oriunda do interior do Estado e ter um filho. Recém-separada e morando na capital, foi aconselhada pelas tias a fazer o curso de Pedagogia para, assim, ingressar mais rapidamente no mercado de trabalho e conseguir a independência financeira: “[...] eu tive que acelerar o processo, arrumar um emprego rápido” (P2: Entrevista realizada em 11/11/14).

Entretanto, sua experiência com a graduação foi marcada por frustrações:

[...] acabei me decepcionando durante a graduação porque [...] ela mostra um lado muito bonito, mas assim, é esse lado bonito que a gente tem que conservar, porque aqui a realidade é bem diferente (referindo-se ao trabalho realizado). As condições de trabalho, a valorização salarial e as relações humanas me deixaram desmotivada e insatisfeita com a profissão (P2: Entrevista realizada em 11/11/14).

Contudo, há uma incoerência em sua fala: ao ser indagada quanto nível de satisfação com o curso, responde positivamente: “[...] saí, assim, com o olhar para a educação muito sensível, muito delicado, [...] muito otimista mesmo!” (P2: Entrevista realizada em 11/11/14). Os professores da graduação, inclusive aqueles de cursos livres, fizeram a diferença no decorrer da formação acadêmica da professora (P2): “[...] uma professora de estágio [...] excelente, ela conseguia envolver a turma [...] no estágio é o momento de você se aproximar da profissão, como professora, esse momento foi crucial para mim” (P2: Entrevista realizada em 11/11/14).

Em relação às disciplinas específicas de arte que cursou durante a graduação, a professora (P2) mencionou a disciplina Arte-Educação, mas não se lembrou do nome da professora; também participou de um curso livre de arte, cujo tema central abordado era o cinema: “[...] trazia um olhar para o cinema crítico, sensível e envolvente; a gente passa a ver os filmes, acho que é por isso que eu gosto tanto, a gente passa ver os filmes, o cinema, com outro olhar” (P2: Entrevista realizada em 11/11/14). Pratica aulas de dança em uma academia e as considera uma atividade artística que realiza, porém, nesse semestre, não conseguiu dar continuidade à modalidade devido ao acúmulo de atividades laborais por ela realizadas.

A despeito de sua profissionalidade, exerce a docência na Educação Infantil há 8 (oito) anos: “[...] eu sempre atuei na Educação Infantil. Mesmo quando ainda cursava a graduação já trabalhava como estagiária” (P2: Entrevista realizada em 11/11/14). Atualmente, cumpre a carga horária de 30 (trinta) horas semanais na instituição de Educação Infantil e 30 (trinta)

horas semanais no Ensino Fundamental, o que totaliza 60 (sessenta) horas de trabalho docente.

Cabe aqui ressaltar que ainda não possui alguma pós-graduação sobre infância: “[...] estou pecando nisso, [...] mas eu pretendo fazer! No próximo ano já tem alguma coisa direcionada, na UEG também vai abrir” (P2: Entrevista realizada em 11/11/14).

Em relação à participação em cursos que abordassem as linguagens artísticas, a professora (P2) menciona que, em 2012, participou de uma formação em que a Rede Municipal de Ensino de Goiânia firmou parceria com o grupo musical “Palavra Cantada”. Relata que foi singular a experiência e que a formação contribuiu para que seu trabalho com as crianças se aprimorasse:

[...] foi bem interessante porque você passa saber como trabalhar com as crianças, porque você acha que é só colocar as músicas, mas as crianças precisam de um envolvimento maior, elas precisam saber do que a música está falando. Qual é o ritmo, os instrumentos; eu passei a ver a importância disso para as crianças na construção da motricidade, do raciocínio; eu passei a perceber o quanto era importante aprender tudo isso (P2: Entrevista realizada em 11/11/14).

A profissional atribui à falta de vivências culturais a um conjunto de aspectos que comprometem sua formação:

[...] sobrecarga de trabalho; [...] falta compreensão por parte dos governantes, de compreender que o professor precisa de tempo para buscar, pesquisar, pensar [...]; Valorização profissional: se eu ganhasse melhor eu não trabalharia dois períodos; eu cuidaria do meu filho, cuidaria das minhas coisas, pesquisaria, isso aí é um conjunto de fatores (P2: Entrevista realizada em 11/11/14).

Considera de suma importância que se desenvolva um trabalho específico de arte com as crianças: “[...] eu acho que nessa fase, não só nessa fase, mas até adulto eu acho que a arte, ela traz para gente uma, não sei, uma energia diferente” (P2: Entrevista realizada em 11/11/14). Para tanto, acredita ser essencial a formação específica e continuada em arte: “[...] é de suma importância [...], todo ano deveria ter uma formação direcionada a isto” (P2: Entrevista realizada em 11/11/14).

Ao traçar os objetivos de trabalho com as crianças, vislumbra trazer a arte como sensibilidade. “[...] Eu acho que o mais importante é isso: a gente passar isso que o autor, que o pintor, que a música quer passar, o sentir as coisas, é sensibilizar [...] para elas conhecerem os artistas, [...] conhecer as cores, a dança, eu trabalho com eles a dança, eu gosto de dançar” (P2: Entrevista realizada em 11/11/14). Também se refere às linguagens e à arte como

liberdade de expressão: “[...] na Educação Infantil a criança se sente atraída porque é uma coisa que a deixa muito livre” (P2: Entrevista realizada em 11/11/14).

Sobre os profissionais que possivelmente poderiam trabalhar a arte na Educação Infantil de forma mais específica, a professora foi questionada se, caberia aos pedagogos ou aos professores específicos de arte tal empreendimento. A professora (P2) responde que o trabalho com a arte na Educação Infantil caberia aos pedagogos, todavia acha relevante que receba a orientação de um profissional habilitado com formação específica no campo da arte.

Por fim, revelou sua insatisfação com a profissão escolhida, quando indagada pela escolha do curso.

Sua justificativa baseia-se nos conflitos sociais presentes no ambiente laboral; disse estar decepcionada e se sente desvalorizada pela escolha da profissão:

[...] a relação entre colegas de profissão ao sair da universidade, saí pensando que a educação era lugar de conhecimento, [...] de cultura, de formação do ser humano [...]; professores não sabem conviver, se apunhalando pelas costas, não têm harmonia [...]; tem que ter união, se não nos unirmos, se não fizermos coisas produtivas não vai para frente, não é aqui, é em todo lugar (P2: Entrevista realizada em 11/11/14).

Professora (P3)

A professora (P3) ingressou no curso de Pedagogia em uma instituição federal, formando-se no período regular de quatro anos. A escolha do referido curso aconteceu de forma aleatória, haja vista que não era a sua primeira e única opção. A princípio, queria fazer Turismo, porém, não havendo o curso em uma universidade pública, optou por Pedagogia.

Ao iniciar o curso, não apresentou afinidade com ele. Entretanto, depois de algum tempo passou a gostar: “[...] durante o decorrer do curso eu fui gostando; eu fui me apegando e aí, eu terminei, me especializei, passei no concurso e estou aqui até hoje” (P3: Entrevista realizada em 13/11/14).

Questionada sobre o que mais lhe marcara em sua formação acadêmica, a professora (P3) refere-se aos colegas de faculdade. O fato de ser uma turma pequena contribuiu para que firmassem vínculos afetivos mantidos até hoje: “[...] trinta colegas e que se manteve pelos quatros anos, a mesma turma; então a gente formou, prestou o concurso juntas; passamos todas” (P3: Entrevista realizada em 13/11/14).

Cursou disciplinas específicas de arte durante a graduação: Arte-Educação I e II; e também núcleos-livres: Cinema e Música: “[...] nesse campo da cultura televisiva, rádio, do

cinema [...] uma disciplina de música na Educação Infantil que tratava a música, a flauta doce, a música barroca” (P3: Entrevista realizada em 13/11/14).

O nível de satisfação com o curso que escolheu foi bom, porém, acredita que poderia ter sido melhor, se não fosse o distanciamento entre a teoria e prática e o pouco aprofundamento teórico: “[...] diante da prática, ficou a desejar em algumas questões da Educação, que eu acho que a gente poderia ter aprofundado, aprimorado. A inclusão foi uma que a gente passou; a própria Educação Infantil na faculdade é pouco discutida” (P3: Entrevista realizada em 13/11/14).

A professora (P3) é enfática ao afirmar que a formação acadêmica contribuiu muito para sua formação cultural, alargando o acesso aos espaços culturais. Conta que, desde a adolescência, realiza atividades artísticas como balé, teatro e dança. No entanto, atualmente, não realiza atividades artísticas devido ao acúmulo de trabalho. Hoje, perfaz a carga horária de 60 (sessenta) horas semanais na instituição de Educação Infantil e estuda o idioma Inglês, alegando falta de tempo para retomar suas atividades de dança: “[...] é o tempo. Eu queria ter; eu dou aula o dia inteiro, à noite eu faço um curso de inglês acaba que, nos outros dias, eu tenho *pra* fazer meus planos de aula [...] dança é o que eu desejo voltar a fazer quando eu tiver mais tempo” (P3: Entrevista realizada em 13/11/14).

Em relação ao desinteresse das pessoas em usufruir com efetividade os espaços culturais disponíveis e gratuitos, a professora atribui esta responsabilidade à manipulação dos meios de comunicação e à propagação de uma cultura de massa que não se interessa em promover uma possibilidade de cultura emancipatória: “[...] Não há uma divulgação sobre isso, que atinja a todos; é pela mídia, ao vincular-se a outro tipo de cultura, por massificar, a população acaba se entregando a isso [...], falta formação e informação” (P3: Entrevista realizada em 13/11/14).

Atua na docência há 8 (oito) anos, mesmo antes de concluir a graduação, já trabalhava na Educação Infantil há 6 (seis) anos, mas ainda não tem pós-graduação específica na área da infância. Quanto ao trabalho com a arte na Educação Infantil, credita a ele extrema relevância:

[...] primordial, porque desde cedo que a gente já constrói um olhar sobre aquilo que nos cerca. Então, a formação, eu acho que é a base, a educação infantil [...]. Se eles tiverem contato com as artes desde cedo, serão crianças diferenciadas; serão crianças que terão um olhar diferenciado *pra* realidade deles; serão crianças que buscarão mais além do que é oferecido (P3: Entrevista realizada em 13/11/14).

Em sua prática com as crianças, busca trazer a arte no cotidiano como forma de movimentação, de extravasar suas energias: “[...] A música está sempre presente, a dança no meu trabalho com as crianças, [...] nessa idade que elas têm muita energia”. Contudo, não consegue aprofundar os conceitos e técnicas de arte devido ao pouco conhecimento adquirido na formação acadêmica: “[...] o pedagogo não tem formação específica em arte; eu tive duas disciplinas, mas como era muita coisa para se trabalhar, fica muito superficial” (P3: Entrevista realizada em 13/11/14). Conclui afirmando que, caberia ao professor de arte desenvolver um trabalho mais específico, abordando as linguagens artísticas de forma mais complexa, contrapondo a ideia de superficialidade: “[...] na graduação de Pedagogia oferece o mínimo de arte para o pedagogo [...] acho que eles (as crianças) iam ganhar muito se tivessem um professor de artes aqui, para trabalhar essas áreas que o pedagogo ainda não consegue, por mais que se faça pesquisa em arte, a gente acaba se restringindo” (P3: Entrevista realizada em 13/11/14).

Seu grau de satisfação com a profissão que desempenha é justificado pela pouca valorização profissional e a carência de formação continuada:

[...] na Educação Infantil eu acho que a gente deve ter mais, principalmente em termos de formação; nós não temos tempo *pra* formação nenhuma e, o que nos é oferecido é fora do nosso horário de trabalho [...] para chegar a excelência, valorizar o profissional, eu acho que a proposta da Rede Municipal de Goiânia preocupou muito com a criança; tem uma proposta boa, mas que, ao mesmo tempo esquece o profissional (P3: Entrevista realizada em 13/11/14).

Professora (P4)

A professora (P4) também concluiu o curso de Pedagogia em uma universidade federal, no tempo regular de quatro anos. A opção pelo curso se deu desde a infância: “[...] Sempre brinquei muito de professora; minha mãe é formada em Artes Plásticas [...] eu sempre brinquei muito de escola [...] chamava a vizinha menor para dar aula [...] foi uma escolha fácil, já estava decidida” (P4: Entrevista realizada em 13/11/14).

Sua trajetória acadêmica foi marcada pela relação afetiva estabelecida com os demais colegas de curso e pela fundamentação teórica repassada e discutida pelos professores: “[...] Professores e colegas; eu tenho ainda amizade com meu grupo de colegas da faculdade, a gente se vê bastante; [...] se você não tiver aquela fundamentação [...] se você não conhecer a teoria, você não vai fazer um bom trabalho” (P4: Entrevista realizada em 03/11/14).

Refere-se à escolha do curso com satisfação: “[...] a teoria, a prática, eu gostei bastante do curso em si.” Porém, para a professora, a realização profissional financeira é que deixa

muito ainda a desejar. Da mesma forma, acredita que a formação acadêmica alargou sua formação cultural:

[...] contribuiu muito com a minha formação enquanto profissional e cultural, porque no curso tínhamos núcleos livres, aí eu participei de um [...] uma professora de arte que me marcou muito, acho que é ‘M’ o nome dela. Que ela fazia a gente, [...] pelo menos uma vez ao mês, apresentar um relatório sobre alguma peça de teatro, alguma arte, uma exposição de arte, uma manifestação artística que a gente tivesse participado (P4: Entrevista realizada em 03/11/14).

No entanto, a respeito da presença da arte no currículo da graduação, alegou não ter participado de uma disciplina efetiva: “[...] arte, música, e educação artística? *Hum*, acho que não! [...] eram poucas disciplinas, a gente lia livros e livros durante o ano” (P4: Entrevista realizada em 03/11/14).

Hoje em dia, a professora (P4) não desenvolve nenhuma atividade artística devido ao tempo que é limitado, dividido entre o trabalho, criação de filhos e as atividades domésticas. Mas aprecia a atividade de confecção de trabalhos manuais: “[...] Eu gosto de *scrap book*¹! [...] agora eu estou parada, mas eu tenho bastantes livros, [...] estou sem ajudante, mas eu gosto de fazer fotos dos meus filhos, da família, às vezes dou de presente, uma folha com a foto da família! Eu gosto muito de *scrap*!” (P4: Entrevista realizada em 03/11/14).

Há 15 (quinze) anos trabalha na docência, sendo que, desse tempo, 12 (doze) anos foram dedicados à Educação Infantil. Iniciou um curso de especialização em Educação Infantil e não o concluiu devido a fatores pessoais:

[...] não conclui, falta a monografia. [...] tive meu segundo filho. Estava na época da monografia; ele estava com trinta dias de nascido, então, foi complicado para eu terminar na época. Aí eu tive o terceiro, aí fui adiando, adiando e ainda não fui lá para abrir o processo de novo, para terminar a monografia (P4: Entrevista realizada em 03/11/14).

Quanto à formação continuada que abordasse a arte e suas linguagens, a professora (P4) afirma ter participado no ano anterior de uma formação, cujo tema central foi a Cultura de Paz a ser desenvolvida na Educação Infantil: “[...] eu fiz o curso do ‘*Epaz*’ [...] tem bastante manifestações artísticas; eles usam muito a música, [...] mesmo sendo em *Datashow*, mostrou obras de arte, usou bastante da arte com a gente nesse curso”; “[...] A arte ajuda na mediação de conflitos, para as crianças ficarem mais calmas, para os profissionais da instituição ficarem mais tranquilos” (P4: Entrevista realizada em 03/11/14).

¹ Álbum de recortes.

No que tange à formação específica em arte, a professora (P4) afirma ser essencial: “[...] eu trabalho muito com eles (as crianças), principalmente esses artistas básicos, ‘Tarsila’, ‘Monet’”. Em suas práticas educativas, utiliza as linguagens artísticas com o intuito de promover a aprendizagem das crianças: “[...] a gente não trabalha o senso comum, a gente tem o conhecimento para repassar para a criança. E têm os conhecimentos básicos, cores, animais. Então, através do teatro, da pintura [...], linguagens artísticas, a gente pode estar introduzindo esses conteúdos para aprender, para um aprendizado de maneira prazerosa” (P4: Entrevista realizada em 03/11/14).

A professora (P4) credita ao trabalho com a arte na infância, papel fundamental: “[...] a arte tem que existir na Educação Infantil. Eu não imagino uma Educação Infantil sem arte! Não tem como existir sem arte! Porque praticamente todo dia a criança está pintando; ela está em contato com algum material artístico; ela está produzindo alguma coisa, uma linguagem artística”. Também é favorável que um profissional com formação específica em arte atue na Educação Infantil: “[...] A criança se expressa através disso, então o professor tem que trabalhar, da maneira que ela entenda, conheça, porque eu penso que na Educação Infantil tinha que ter ao menos um professor da área de artes, ou musical, ou da ‘arte teatral’, uma linguagem porque, às vezes, a gente sente falta” (P4: Entrevista realizada em 03/11/14).

A professora (P4) cumpre uma carga horária de 30 (trinta) horas semanais e sua satisfação com o trabalho que desempenha é considerada alta: “[...] a relação com as crianças é dez! Eu sinto, assim, a troca de afetividade, porque eu acho que nessa fase é muito afeto, a criança é verdadeira, ela fala se gosta de você ou não”. No entanto, seu discurso referente aos aspectos apresentados acerca de sua profissão é carregado de insatisfação e frustração: “[...] desvalorização, não só financeira, mas do reconhecimento do trabalho que ele (o professor) desempenha; de ser visto além de um cuidador, mas uma pessoa que está educando, que está querendo o melhor para as crianças” (P4: Entrevista realizada em 03/11/14).

Professora (P5)

A fala da professora (P5) iniciou-se pelo seu processo de escolha do curso. Alegou não ter elegido o curso como prioridade para a sua formação acadêmica. Ao contrário, oriunda de uma cidade do interior, de outro Estado onde já havia concluído o magistério, mudou-se para a capital de Goiás com o intuito de buscar outra formação: “[...] pensava outras coisas, mas o magistério [...] acabou me perseguindo” (P5: Entrevista realizada em 06/11/14).

Concluiu o curso de Pedagogia dentro do prazo normal de quatro anos, em uma universidade federal. Dentre os aspectos relevantes que marcaram sua formação acadêmica, a

professora entrevistada destacou ser um conjunto formado pelas teorias, professores e até mesmo a instituição: “[...] alguma forma me ajudaram mesmo [...] então, foi um conjunto de coisas, e os amigos também, que até hoje eu trago alguns amigos da época” (P5: Entrevista realizada em 06/11/14).

Em se tratando do currículo específico de arte na graduação, a professora (P5) relatou ter cursado uma disciplina de Arte-Educação, que priorizava na metodologia a participação dos acadêmicos em eventos culturais e estes deveriam ser relatados como instrumentos avaliativos:

[...] relatos que nós entregávamos *pra* ela de nossas experiências artísticas. Então, toda vez que eu ia, que os alunos iam a alguma atividade artística, por exemplo, cinema, tinha que fazer um relato dizendo sobre aquela experiência. [...] achei bem legal essa experiência, e era bom porque fazia a gente pensar no que a gente viu, no que a gente presenciou, essas experiências (P5: Entrevista realizada em 06/11/14).

Suas expectativas em relação ao curso foram alcançadas e ela atribuiu ao fato de o curso ser mais do que uma formação e, sim, uma ampliação de sua visão de mundo: “[...] a Pedagogia, a gente acaba tendo uma visão não só da Pedagogia em si, mas de mundo” (P5: Entrevista realizada em 06/11/14).

Atualmente, a professora (P5) não realiza atividade artística alguma, mas demonstra interesse em fazer algo: “[...] tenho vontade de fazer algum curso de pintura, alguma coisa nesse sentido” (P5: Entrevista realizada em 06/11/14). Considera importante que o professor de Educação Infantil tenha formação específica em arte:

[...] tanto a vivência dos professores com a atividade artística no geral, [...] e também ter uma formação específica seria muito bom. [...] ter também professores específicos de arte para além do pedagogo, com uma formação também, porque a gente acaba não abordando tudo e muitas vezes também depende muito mais da iniciativa pessoal do professor para que as crianças tenham acesso a isso do que a qualquer outra coisa. Eu acho que um professor de música, um professor de educação física nas instituições seria muito válido, assim as crianças ganhariam (P5: Entrevista realizada em 06/11/14).

Perguntada a opinião da professora sobre tal circunstância, ela se posicionou alegando que a formação humana e a condição de classe social impedem muitas vezes esse acesso e o desinteresse pela arte, já que esta não faz parte de sua formação humana:

[...] quando eu falo da experiência estética, e as classes que têm uma condição financeira melhor? E têm uma vivência melhor? Mais perto da arte? Estão em vantagem. [...] o professor, muitas vezes, veio de uma família

que não teve essa condição de oferecer a ele, ou não tinha meios por ‘n’ motivos, essa aproximação de manifestações culturais e o professor acaba se formando com essa defasagem cultural. [...] muitas vezes, ele não tem uma formação, por exemplo, contar com uma professora de universidade, que de certa forma, desenvolveu certa metodologia que leve a pessoa a se aproximar de manifestações culturais. O professor acaba achando que aquilo não é importante na vida dele, ele não prioriza (P5: Entrevista realizada em 06/11/14).

Crendo nessa perspectiva de que a arte é possibilidade de conhecimento, a docente entrevistada credita à instituição o papel de propiciar condições favoráveis às crianças, de usufruírem dos bens culturais existentes e oportunizá-las a ter contato com a diversidade cultural:

[...] de certa forma, as crianças vindas de famílias que têm uma condição financeira melhor, já têm uma proximidade maior com o capital cultural, com os locais onde a arte está presente [...] as nossas crianças aqui, nem todas têm essa condição, [...] de ir ver uma exposição, que seja no shopping do lado, perto de onde moram. [...] quem tem o capital cultural, mesmo às vezes não sendo prioridade, a arte acaba fazendo parte ali, da vida; [...] apesar de ter muitos pais que têm uma formação legal, mesmo que seja limitada, é que acho que a gente tem um dever maior de tentar o máximo proporcionar a essas crianças idas a museus, a teatros, a apresentações culturais da cidade, trazer também essas manifestações para a instituição (P5: Entrevista realizada em 06/11/14).

Em relação à acessibilidade da criança à arte, a professora ressalta o contato com a arte como meio de construção do olhar crítico, uma vez que é preciso garantir às crianças a apreciação da arte: “[...] ter acesso às diversas linguagens para poder opinar, isso aqui eu gostei, isso aqui eu não gostei, mas eu fui [...] se a gente trouxer coisas que eles vivenciam, a gente contribui para contrapor a indústria cultural que impõe seus estilos de mercado” (P5: Entrevista realizada em 06/11/14).

Em sua experiência profissional, não teve a oportunidade de participar de cursos de formação específica em arte: “[...] eu passei por um processo de estudo, para aprender a questão musical, não fiz um curso propriamente” (P5: Entrevista realizada em 06/11/14). Objetiva em seu trabalho com as crianças o contato com as diversas linguagens artísticas: “[...] garantir várias linguagens naquele planejamento, [...] a gente sempre pensa em o quê que estamos oferecendo de música, de dança para as crianças, oferecendo de literatura”. Todavia, ainda afirma existirem limitações: “[...] acaba que falta, uma limitação mesmo, pelas limitações de nossos recursos” (P5: Entrevista realizada em 06/11/14).

Dedica-se há 17 (dezesete) anos à docência e cumpre uma carga horária de 30 (trinta) horas semanais. Seu nível de satisfação com a profissão é considerado bom: “[...] o que eu

mais gosto é essa experiência com as crianças [...] observando as manifestações delas, vendo o quanto elas trazem *pra gente*”. Porém, a profissional pontua que entraves ainda persistem e contribuem para que este índice de satisfação com a profissão que exerce seja rebaixado:

[...] nossa profissão é muito árdua e é árdua pelas condições que nos são oferecidas, tanto na instituição... [...] desvalorização financeira dentro da nossa profissão, acho que, enquanto não formos reconhecidos financeiramente nós vamos ter muita debilidade no ponto de formação, na própria instituição, na prática diária; [...] me incomoda [...] o envolvimento dos profissionais, [...] a gente ainda está dependendo muito mais do envolvimento individual [...] do que um envolvimento verdadeiro e coletivo da categoria (P5: Entrevista realizada em 06/11/14).

No conjunto das falas de todas as narrativas das profissionais ouvidas na pesquisa, destaca-se que estas vozes revelam suas trajetórias de vidas, a constituição de suas formações acadêmicas e da profissionalidade. Ou seja, conhecer suas trajetórias implica entender como o *habitus* das professoras se materializou e foi modificado pelos processos de socialização. Segundo Bourdieu (1989), os sujeitos são constituídos segundo suas origens social e familiar, e suas ações guiadas por um conjunto de disposições duráveis, denominadas *habitus*, adquiridas no decorrer de suas vidas, desde o nascimento, determinadas pelo contexto histórico e espaço social em que se localizam.

Cabe aqui a ressalva de que não se tentou tomar as narrativas das professoras como algo determinante e acabado, muito menos culpabilizá-las pelos sentidos/significados que elas atribuíram à formação acadêmica e à profissionalidade. Todavia, foi imprescindível ouvir nas entrelinhas dos discursos proferidos que ora, foram marcados por contradições, ora por fatores/explicações para diversas dificuldades enfrentadas, tanto na vida profissional, quanto na vida pessoal.

Da mesma forma, há que se destacar aqui a participação das “*crianças no contexto da pesquisa*”. Um primeiro destaque a ser feito refere-se ao argumento de que não haveria condições nesta pesquisa de não trazer à tona a questão das crianças, já que seu *objetivo* é justamente compreender a constituição da experiência estética das crianças na relação com o *habitus* do professor. Portanto, as crianças ganharam visibilidade nesta pesquisa, quando se colocaram na condição de sujeitos da ação educativa; ou seja, quando se observou a atuação das professoras no desenvolvimento do trabalho com a arte e suas linguagens na Educação Infantil.

Estudar as crianças implica estudá-las nas interações estabelecidas entre seus pares e com os adultos, num movimento de entendimento dessas relações e significados que surgem

por meio de suas vozes. Esta pesquisa abrangeu aproximadamente 75 crianças, com idade entre 3 (três) e 5 (cinco) anos, que encontravam-se em 5 (cinco) agrupamentos da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Optou-se em atribuir às crianças nomes fictícios com o intuito de “resguardar a integridade das crianças [...] sujeitos narradores nesse trabalho” (LEITE, 1996, p. 94), garantir sua proteção (SARMENTO; PINTO, 1997), sem cercear seus direitos de participação “sinalizando a relevância da voz, da autoria” (LEITE, 1996, p. 94).

As crianças foram observadas durante a realização de atividades artísticas propostas e realizadas em, aproximadamente cinco eventos, totalizando assim, 25 (vinte e cinco) episódios registrados em um diário de campo e por meio de filmagens. A ação educativa proposta pelas instituições pesquisadas propôs trabalhar com as seguintes linguagens artísticas: teatro, dança, música, desenho e pintura. Das linguagens artísticas trabalhadas e observadas, a linguagem plástica – desenho e pintura – destacou-se dentre as demais.

Do mesmo modo, destaca-se que, ao realizar pesquisas com crianças é preciso, antes de tudo, considerá-las sujeitos da ação, sendo que o processo e a metodologia de investigação traduzem significados e valores que contêm a interpretação das crianças e dos adultos. Portanto, é necessário que todo o processo seja conduzido pelos princípios da eticidade. Natália Soares (2006) apresenta três aspectos a serem observados na metodologia de pesquisa com as crianças: mobilização, parceria e protagonismo. A questão ética é primordial nas pesquisas sobre as crianças, para as crianças, e primordialmente com crianças, considerando-as realmente atores e dando-lhes o direito à participação, uma vez que, há uma desigualdade de poder e estatuto do adulto em relação à criança.

Assim, parte-se do pressuposto que a pesquisa com crianças é essencial e seja pautada nos princípios da privacidade e confiabilidade, resguardando e protegendo a imagem das crianças, com o intuito de não expô-las. Destarte, torna-se um desafio pesquisas que envolvam o conhecimento sobre as crianças, suas experiências e culturas.

Tal perspectiva de observação

[...] parece-nos interessante por possibilitar que o caráter inter/trans-disciplinar do estudo das crianças e das suas infâncias seja legitimado e principalmente que se estabeleça pontos de cruzamento entre as diferentes áreas, que são postas em relação justamente pelos pontos de confluência e pelo seu objeto de estudo, entendido aqui como sujeito ativo na investigação: as crianças (COUTINHO, 2009, p. 19).

Sobre o *método de exposição*, a estruturação da dissertação foi elaborada na forma de quatro capítulos, a saber:

No capítulo I: *Cultura, infância, arte e experiência: princípios e concepções* – no qual se procurou apresentar aspectos da cultura como categoria de análise, a infância e a criança como produtoras de cultura e algumas notas sobre arte, a experiência estética e seus nexos com a infância.

No capítulo II: *A arte na Educação Infantil: campo de experiências estéticas das crianças* – em que se discutiu a arte e as linguagens artísticas no campo da educação infantil, suas mediações com a cultura, com a infância e com a experiência estética das crianças.

No capítulo III: *O professor e as práticas culturais orientadas pelo habitus* – no qual se empreendeu um estudo para compreender como articulam os saberes, as práticas de cultura e o *habitus* das professoras, agentes da pesquisa, em suas relações com as experiências estéticas das crianças pela ação educativa na Educação Infantil.

No capítulo IV: *A ação educativa em foco: o lugar da criança e do adulto no trabalho com a arte na Educação Infantil* – em que se refletiu sobre os saberes, as criações, as experiências estéticas das crianças, com também se tentou compreender as ações das professoras em suas relações com a arte e com o *habitus*.

E, por fim, as considerações finais que se tratam das *Sínteses e Problematizações* tecidas durante a pesquisa. Logo, almeja-se que esta pesquisa colabore com a construção de novos referenciais para o trabalho com arte na Educação Infantil, uma vez que recoloca a infância, a criança, a arte, a experiência estética e a formação de professores num campo marcado pela história, cultura, relações humanas e pela produção do conhecimento emancipatório.

CAPÍTULO I

CULTURA, INFÂNCIA, ARTE E EXPERIÊNCIA: PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES

Cada um de nós, em sua singularidade, apresenta-se frente a cada situação específica, com suas histórias e intenções, mas é nesta presentificação do contexto que abre espaço para a ação, para os projetos como devires disponíveis para o que ainda não foi vivido (MARTINS, 2006, p. 234).

O presente capítulo parte do estudo e da compreensão de como se constituem e se articulam categorias centrais como cultura, infância, arte e experiência, e suas mediações com as experiências estéticas da criança e com o *habitus* do professor. Assim, objetiva: a) apresentar aspectos que assinalam a cultura como categoria de análise, sendo pautada como fenômeno social e histórico; b) discutir a infância e a criança como produtora de cultura; e c) expor alguns apontamentos acerca da arte, da experiência estética e seus nexos com a infância.

1.1 A cultura como produção humana

Muito se tem dito sobre cultura e evidente são as diferenças culturais. A cultura ainda é concebida como instrumento de poder (na exploração econômica e material, dominação e imposição de valor) e de distinção entre as classes sociais. E é nesse embate que a cultura e a educação se localizam.

Tomando tais afirmações, apreende-se que a cultura, dentro de sua historicidade, apresenta uma complexa teia de significados que dependem do enfoque e de onde ela se encontra. Assim, a cultura perpassa o tempo histórico e exhibe suas significações e ressignificações num constante movimento dialético, sem descartar o que já foi posto, ou seja, aquilo que já foi idealizado como cultura. Sua base conceitual caminha com ela e faz parte do seu construto, o que permite dizer que não há um conceito único de cultura, mas de *culturas*, no plural.

Toma-se a cultura como um conceito de ampla tradição e abordagem no século XX, no que se refere à sua relação com a educação. Diante disso, a educação passou a ser instrumento para a Pedagogia e a cultura também foi instrumentalizada pela escola. Nesse contexto, em que o interesse pelas questões culturais predomina cotidianamente e é discutido pela academia e pela política, a cultura toma o lugar de centralidade, como meio para se pensar o mundo.

O conceito de cultura está intimamente vinculado às expressões da autenticidade, da inteireza e da liberdade. Uma expressão coletiva advinda de heranças do passado, modos do presente e pretensões de um futuro desejado. Sendo assim, deve derivar das relações intrínsecas dos seres humanos com seu meio.

Pensar em cultura, trabalho ou qualquer que seja a categoria, é preciso não prescindir da relação dialética entre presente, passado e futuro. Não tentar sobrepor o presente ao passado, mas elucidar as tensões que se colocam entre o passado que se constituiu historicamente, o presente personificado pelos traços da história e o anúncio do futuro, que é o devir histórico. Também há que se considerar a tensão entre o todo e a parte, entre singularidade e universalidade. Partindo dessas premissas, se propõe aqui a compreensão da cultura no campo do Materialismo Histórico Dialético, considerando-a como produção humana.

Faz-se necessário desconstruir um conceito único de cultura, alargando o diálogo das culturas do passado, do presente e do futuro, pensando nas diversidades de culturas e no que sua relação produz, no fortalecimento e na reconstrução de outras culturas. Neste sentido, este trabalho reporta-se aos estudos de Laraia (2001), Clifford Geertz (1989), Raymond Williams (2000), Alfredo Veiga-Neto (2003), dentre outros, a fim de elucidar o conceito de cultura. Mas, o que se compreende por cultura? A origem do termo, da palavra cultura, sua genealogia, pode contribuir nesse desvelamento, mesmo que este termo possua diversas acepções, presentes em diferentes níveis de profundidade e especificidade.

Estudos do século XV referem-se ao primeiro e mais antigo significado de cultura, originária do verbo latim *colere* referindo-se à cultura de terra, plantações, animais. No início do século XVI, amplia-se a ideia de cultivo de terra e de animais para a mente humana, ou seja, fala-se em mente humana cultivada, restringindo a alguns indivíduos, grupos ou classes sociais, destacando somente algumas nações com elevado padrão de cultura e civilização. Já no século XVIII, consolida-se o caráter classista da ideia de cultura, evidenciado no pensamento de que só as classes privilegiadas da sociedade europeia atingiriam o nível de refinamento e seriam consideradas como cultas.

Diante dos iluministas europeus, o estudo sobre cultura se intensifica no que diz respeito à compreensão de sua própria cultura, considerada desenvolvida, civilizada, bem como a de outros povos em processo de evolução, conforme os padrões de civilização. Logo, associa-se a um processo secular de desenvolvimento social, comum nas ciências sociais, crendo ser um processo harmônico de desenvolvimento da humanidade.

No entanto, o que se vê ainda nos dias atuais é a utilização do termo cultura para designar uma pessoa educada e instruída. Tal concepção advém dos termos *culto* e *inculto*, usados no jargão popular de maneira preconceituosa e discriminatória, em que se considera a cultura letrada, especificamente, superior às demais. Há de se saber que não existem grupos humanos sem cultura, bem como não há um só sujeito que não seja portador de cultura.

No século XIX, o conceito francês de cultura foi conduzido a uma dimensão coletiva, apropriando-se do significado de civilização e, até mesmo, substituindo-o. Na Alemanha, os primeiros usos do sentido figurado de *Kultur*, no século XVIII, traziam as mesmas características do pensamento francês. Foi ainda utilizada de maneira comum pelos príncipes da aristocracia alemã e esses agiram como difusores da noção de cultura, “preocupados demais em imitar as maneiras civilizadas da corte francesa” (CUCHE, 1999, p. 24).

Numa visão antropológica de cultura, Laraia (2001) recorre à definição de cultura proposta pelo antropólogo Edward Burnett Taylor (1823-1917): “[...] complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes e quaisquer outros hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade” (p. 25). Taylor definiu cultura como aquilo que tenha sido aprendido e não transmitido geneticamente, tratando-a como fenômeno, composto por causas e regularidades de possíveis análises e formulações de leis sobre o processo cultural. Neste parâmetro, o antropólogo traz uma diversidade de teorias modernas sobre cultura e afirma que, para se ter uma compreensão exata do conceito de cultura, é preciso compreender a própria natureza humana, problemática constante da reflexão humana.

A essa definição foram agregadas outras conceituações que fragmentaram e confundiram mais do que ampliaram tal conceito. Parafraseando Murdock (1932), Laraia (2001) acrescenta: “[...] os antropólogos sabem de fato o que é cultura, mas divergem na maneira de exteriorizar este conhecimento” (p. 33).

A cultura pode se desenvolver nas diversas (e nas semelhantes) formas possíveis, em qualquer lugar do mundo, refutando as correntes do determinismo biológico e geográfico como fatores decisivos para a cultura de um povo. A cultura, nesse contexto, é uma diretriz formadora da visão de mundo de um sujeito. Ela é intrínseca a ele, tendo em vista a sua condição de ser social capaz de apreender qualquer cultura (LARAIA, 2001).

O autor aponta a linguagem como a responsável pelo aparecimento da cultura, sendo que, aquilo que difere o ser humano dos demais animais é a linguagem e sua possibilidade de comunicação. E exemplifica tal afirmação com a observação de uma criança e um chimpanzé filhote, sendo que o humano, por meio da comunicação oral, apreende os conhecimentos e os acumula pela cultura na qual está inserido. Assim, toda experiência do sujeito é transmitida

aos demais, num processo de acumulação, ao passo que o animal apresenta ser capaz de observar e inventar, portanto, não se comunica e aquilo que nasce de sua observação morre com ele. É na interação entre o sujeito, a sociedade e o contexto onde vive que se elabora a cultura. A esta construção simbólica do homem, de interpretar e modificar o mundo, o autor denomina de cultura (LARAIA, 2001).

Clifford Geertz (1989) empreende o estudo do tema pelo viés da interpretação da cultura, entendendo-a como parte intrínseca no processo de hominização e na construção do ser humano na sociedade.

O autor dedica-se a fazer uma análise antropológica das dimensões culturais da política, da religião e dos costumes sociais, e apresenta a cultura como estruturante da organização das sociedades, ou seja, a partir daquilo que é materializado e simbolizado pela humanidade, portanto, produto das estruturas objetivas e subjetivas. Ambas estão ligadas aos costumes, valores e conhecimentos e compõem o entendimento da cultura pela humanidade. Nesse sentido, a cultura é entendida como um sistema de símbolos e sentidos (significações), partilhados pelos integrantes de um grupo humano. Para Geertz (1989), esses sentidos e significados encontram-se incorporados na ação e na interação entre eles, enquanto atores sociais. Os aspectos objetivos e os subjetivos são transmitidos por gerações e podem ser modificáveis conforme as necessidades, sendo legitimados e transmitidos por aqueles que mantêm o interesse em conservar um padrão de cultura hegemônica, advindo de classes sociais dominantes.

Ao se referir à cultura como mecanismo de controle, Geertz (1989) presume a posse dos signos por parte dos que detêm o domínio das classes sociais e submissão dos membros de uma comunidade política a tais signos. O conceito passa a ser interpretado como “[...] um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporado em símbolos e materializado em comportamentos” (GEERTZ, 1989, p. 16). Assim, a cultura, ao mesmo tempo em que controla o comportamento humano em sociedade, também interfere neste comportamento, criando-o e recriando-o, devido ao seu conteúdo ideológico e carregado de significados.

A cultura é concebida, então, como base da especificidade humana. Uma totalidade de padrões acumulados que é condicionante da vida humana, pois, regida por padrões culturais, esta tende a uma efetividade de comportamento, o que regula sua condição animal.

Raymond Williams (2000) apresentou contribuições significativas, propondo a construção de um conhecimento interdisciplinar sobre cultura, atrelado a outros teóricos da literatura, história, sociologia e demais disciplinas. Seus estudos denominados *estudos culturais*, se voltaram à fundamentação teórica e ao conhecimento dos motes culturais do

mundo contemporâneo, em destaque, a cultura inglesa das classes marginalizadas e oprimidas. Sua maneira de entender a cultura se traduziu na relação da cultura ao modo de vida dos sujeitos e a importância da acessibilidade da cultura a todos os indivíduos.

Assim, a cultura precisa estar afinada com as transformações sociais, defendida como um bem social comum, de tal maneira que, tanto em sua produção, quanto em sua socialização, objetiva-se a ideia de cultura como condição de distinção social, pertencente às elites dominantes ou intelectuais (WILLIAMS, 2000).

Diante do exposto, a concepção de cultura trazida por Williams funda-se na crítica à cultura racionada e fragmentada da sociedade capitalista, e sai “[...] na defesa de um princípio alternativo que possa viabilizar a cultura da solidariedade entre os indivíduos das classes trabalhadoras – diferentemente do princípio individualista burguês” (SOARES, 2006, p. 54).

Maria Elisa Cevasco (2003) ressalta a concepção de cultura trazida por Williams (2000):

[...] para Williams, a questão nodal é verificar que a cultura é produzida de forma muito mais extensa do que querem fazer crer os defensores da cultura de minoria. Longe de desprezar o que comumente se designa como grandes obras da Cultura, é preciso se apropriar dessa herança comum retida nas mãos de poucos, por meio da abertura do acesso aos meios de produção cultural. [...] A diferença fundamental que a contribuição de Williams traz ao debate é a percepção materialista da cultura: os bens culturais são o resultado de meios também eles materiais de produção (indo desde a linguagem como consciência prática aos meios eletrônicos de comunicação), que concretizam relações sociais complexas envolvendo instituições, convenções e formas. Definir cultura é pronunciar-se sobre o significado de um modo de vida. Esse o vasto campo de estudo e intervenção aberto aos estudos culturais no momento de sua formação (WILLIAMS, 2000 apud CEVASCO, 2003, p. 22-23).

Sendo assim, a cultura é vista como um fenômeno social, tornando possível a ação humana na sociedade dentro de um contexto múltiplo, dinâmico e rico, diante das relações dos indivíduos entre si e com o mundo que o circunda, (re)produzindo e organizando a sociedade. A prática social é dimensionada pela cultura, ou seja, a cultura serve de referência aos modos de pensar, agir e de relacionar-se, tanto na vida pessoal, quanto na vida profissional. Cultura e educação são indissociáveis, devido aos processos educativos estarem inseridos em uma só cultura.

Já Alfredo Veiga-Neto (2003) historiciza a questão epistemológica monocultural. Ele relata que foi a partir de 1920 que questionamentos foram surgindo a respeito do conceito moderno de cultura. A Antropologia, a Linguística, a Filosofia e parte da Sociologia se posicionaram sobre tal epistemologia, entendendo que era preciso considerar os contextos históricos em sua relação com as diversas culturas do passado e do presente, e nas relações produzidas no fortalecimento e na reconstrução de outras culturas.

Nesse sentido, a cultura foi designada como o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor, nos campos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários, etc. Um conceito totalizante, considerado único, por se tratar da produção universal da humanidade, imerso numa epistemologia monocultural de uma cultura posicionada na unicidade e na universalidade. A educação era entendida, portanto, como o caminho para a aquisição das formas mais elevadas da cultura.

O autor traz à luz a noção alemã *Kultur* – ideia de cultivo, realização, produção e elaboração intelectual artística e religiosa de um grupo de alemães intelectuais do século XVIII, que se destacaram dos demais naquele período histórico. Desta forma, a cultura foi concebida como ideia de distinção, e o homem alemão intelectual, para se destacar dos demais bárbaros, assumiu em seus modos de agir, pensar e de se posicionar de maneira superior em relação aos demais. A cultura passou a ser escrita com letra maiúscula, por ocupar um lugar elevado e único, e como um modelo a ser seguido pelas demais da sociedade, originando a alta e a baixa cultura. Logo, a adoção do termo *culto* passa denominar um grupo ou uma pessoa detentora de uma alta cultura, assumindo assim, uma postura elitista.

Nesses dois casos, fica evidenciada a utilização de tais termos como ideal de cultura que justifica a dominação e a exploração. Dominação e exploração no sentido da utilização de tal poder investido a um grupo específico, denominado superior pela cultura dita superior.

Essa transição de cultura para culturas está ligada à crise da Modernidade que se instalara. Mais do que um posicionamento epistemológico, Veiga-Neto (2003) deixa claro que tal movimentação se manifesta numa dimensão teórica, intelectual e política, numa relação de “[...] imposição de significados e dominação material e simbólica” (p. 11). É pela questão política presente no multiculturalismo que os significados atribuídos são, ao mesmo tempo, uma questão epistemológica e de poder – política por ser a cultura um campo atual onde se travam os maiores conflitos, “[...] sendo das minorias entre si, seja delas com as assim chamadas maiorias” (VEIGA-NETO, 2003, p. 11).

Qualquer grupo que comunga valores, modos de vida, costumes, jeitos, se institui em um grupo cultural marcado por essa cultura construída e compartilhada por significados que são atribuídos a partir da utilização da linguagem, sendo então conceituada como conjunto de práticas significantes. Assim, “[...] o homem é essencialmente um ser de cultura” (CUCHE, 1999, p. 9) e deve pensá-la como um universo de produção humana. É possível ver a transformação da natureza por meio da cultura, permitindo ao homem adaptar-se ao seu meio e também adaptar este meio a si mesmo e às suas necessidades e objetivos.

Por considerar que é um produto da ação humana na transformação da natureza, de si mesmo, as culturas são retratadas como fenômeno social amplo, contraditório e diversificado, num processo dinâmico de construção, alteração, socialização e transformação (SOARES, 2006).

A cultura constitui-se em seus aspectos objetivos e subjetivos, sendo a mediadora das interações sociais e agente transformador dos indivíduos em sociedade. É por meio dela que o sujeito se dinamiza e atribui sentido à vida humana. Entretanto, esta concepção de cultura é constituída “[...] por continuidades e discontinuidades, permanências e rupturas entre os sujeitos que a engendram” (SOARES, 2006, p. 57).

Ao se conceber a cultura como construção sócio-histórica, o autor assegura que “a cultura é instituinte do ser humano, ao mesmo tempo em que é instituída por este” (SOARES, 2006, p. 58). Simultaneamente, enquanto se afirma na cultura, o ser humano se constitui como um ser de cultura - educa-se, forma-se numa proporção em que elabora, apropria e se mantém por meio da cultura - sendo este um ser cultural e um ser de práxis. O ser humano percorre uma trajetória histórica e idealiza, realiza, transforma sua condição de ser, ao mesmo tempo em que ocorre a sua formação, como ser constituído de cultura, na cultura e como cultura. Este, por conseguinte, é um processo de extrema complexidade e que abrange uma densidade de determinantes e significados dentro de diversas manifestações, particularidades e representações, num movimento contraditório e contínuo de afirmação e negação desta totalidade.

É no cotidiano, por meio da intencionalidade humana, que a cultura se caracteriza como realidade social criada e recriada, diversificada pela intervenção e pelo trabalho humano. Num sentido amplo, a cultura pode ser vista como modo de vida de uma sociedade. Restringindo tal concepção, ela pode ser entendida ainda como estado intelectual (mente e espírito), a educação e escolarização de uma pessoa, a relação com o artístico, a expressividade dos veículos e instrumentos, as tradições antigas e contemporâneas, aspectos valorativos e distintos dos grupos sociais. Seres sociais que se formaram e se educaram dentro de um contexto histórico são humanos criadores e criaturas da cultura. A partir de suas necessidades, relações, determinações e sentidos que fundamentam sua vida, é possível dizer que a cultura é atada à realidade e à condição da humanidade.

Cabe empreender então, uma reflexão sobre a cultura no campo do Materialismo Histórico Dialético, no qual toda a articulação da sociedade está calcada na sua estrutura econômica, e esta orienta todas as outras relações sociais. É o econômico que dá a movimentação a todo o conjunto da sociedade. Há uma determinação da realidade econômica

sobre as questões culturais. Nesse caso, aquele que detém o domínio econômico de uma determinada sociedade, impõe a sua forma de pensar, de agir nesta.

A sociedade, refém e dependente economicamente do modelo de produzir bens e sociabilidade instaurados, absorve as representações dos valores culturais, desvinculando-se de qualquer possibilidade de compreensão de sua própria condição e de qualquer mecanismo de mudança que possa utilizar para transformá-la. Portanto, a despeito de ser produto do trabalho/ação humana, a cultura resulta, também, de um processo sistemático de dominação, através de instrumentos político-econômicos dominantes. Portanto, a cultura opera em dupla dimensão: ontologicamente, quando é apreendida como fruto do trabalho humano; e alienadamente, quando é apreendida como fruto do trabalho alienado na sociedade capitalista (SOARES, 2006).

Por conta da ordem social do capital, a possibilidade da cultura fica limitada, pois as condições humanas e sociais de desenvolvimento pleno estão comprometidas no momento em que a cultura assume o caráter de mercadoria, perdendo o pressuposto do homem como fim em si (LUKÁCS, 2007).

No capitalismo, as coisas não somente se convertem em coisas, em mercadoria, em fetiche, como o próprio homem se transforma em coisa e em mercadoria, numa relação de alienação, que é justamente o processo de conversão da consciência em estado de natureza humana, que a priori não tem criticidade. A consciência se reverte em reificação, em coisificação e o capitalismo não proporciona a crítica, transformando nossa consciência em coisa, em aderência. Assim, a cultura também se transforma em uma mercadoria, quando é determinada por padrões que a tornam distinta nas classes sociais e, muitas vezes, inacessível.

Nos escritos de Resende (2009), fica evidenciado que não há possibilidade na história de não haver esta relação do homem com o trabalho, com a natureza e com outro homem. Existindo o homem, existe a produção humana e, por consequência, a cultura, que é produto do homem. Cultura é ação humana transformadora do homem, é atividade deliberada que o homem produz mediada pelo trabalho.

No conjunto dessas perspectivas que analisam a cultura, este trabalho adota a cultura como produção humana, histórica e social. Parte do pressuposto de que a cultura é criação e transformação do mundo natural e humano, determinada pela historicidade, conferindo unidade às ações e criações humanas.

Como produção humana, histórica e social, a cultura também não poderia deixar de ser apreendida com seus nexos no campo da infância. Toma-se, aqui, a premissa de que a criança também precisa ser reconhecida no campo da universalidade humana. Antes de ser criança,

ela deve ser vista como homem, na sua condição de gênero humano, portanto, produto e produtora de cultura. É sobre este aspecto que o trabalho passa agora a discorrer.

1.2 Infância e criança como construções sociais e históricas

Por ser considerada uma categoria histórica e cultural, a infância tem sido alvo de discussão no campo das ciências humanas, fato que possibilita o entendimento das relações indivíduo-sociedade e das categorias sociais que compõem o cenário contemporâneo. Neste sentido, apreender as concepções de infância e de criança no atual contexto social/cultural, marcado por mudanças econômicas e tecnológicas, diversidade das culturas e pelas complexidades do mundo globalizado, torna-se uma tarefa que exige a compreensão dos fenômenos universais e singulares, bem como o conjunto de sentidos e significados produzidos socialmente sobre estes sujeitos e as representações culturais a eles destinadas. A despeito do panorama descrito anteriormente, cabe aqui a defesa da concepção de infância e de criança que este trabalho apregoa:

[...] a **infância** é, de fato, uma construção social que se dá num tempo da vida marcado por singularidades e universalidades no plano natural-social e lógico-histórico e **a criança** é, de fato, um sujeito cujas experiências de vida se dão na articulação entre suas especificidades naturais/biológicas de desenvolvimento e suas condições concretas de existência, social, cultural e historicamente determinada (SIQUEIRA, 2011, p. 186, grifo do autor).

Se os pressupostos acima referendados recolocam a criança numa outra perspectiva social, todavia, um breve olhar na história indica que nem sempre foi assim.

Primeiramente, destaca-se que não é possível discutir a infância e a criança isoladamente, vez que uma está intimamente imbricada na outra. Vale ressaltar que infância e criança não são intercambiáveis ou expressam a mesma coisa. Portanto, são categorias diferentes. Diante dos diferentes contextos políticos, sociais e econômicos, inúmeras transformações levaram à constituição de diferentes concepções de infâncias e crianças. Assim, não se pode referir à infância como se estivesse se referindo à criança, bem como não há uma única concepção de infância e de criança, mas de *infâncias* e de *crianças*, no plural.

Contemporaneamente, destaca-se a Sociologia da Infância² como um importante campo, que traz a discussão da infância como categoria social do tipo geracional, constituída no campo histórico e social. Campo de conhecimento da infância e da criança, a “Sociologia

² Campo de estudo da Sociologia e, em particular, dos Estudos da Infância que tem apregoadado a defesa das categorias infância e criança como construções históricas/sociais/culturais e suas mediações com outras como geração, raça, etnia, classe etc. Para saber mais, ver Sarmiento e Gouvea (2008).

da Infância³” constituiu-se como ciência a partir da década de 90. Conforme Siqueira (2013, p. 181),

[...] é importante apontar que a Sociologia da Infância surgiu oficialmente em 1990, no Congresso Mundial de Sociologia, na Europa, justamente na crítica interna do campo da Sociologia que procurava retirar a temática da infância da sua ausência, abstração ou assujeitamento no campo do pensamento das suas correntes clássicas. Assim, no mapeamento e estudos das correntes francófona e anglosaxã, tiveram, respectivamente, papel importante autoras como Sirotá (2001) e Montandon (2001).

Portanto, como temática recente de estudos, a “Sociologia da Infância” foi constituída, legitimada e encontra-se em todo o mundo como campo “[...] de um conjunto de objectos sociológicos específicos (no caso vertente, a infância e a criança como actor social pleno), um conjunto de constructos teóricos de referência e um conjunto de investigadores implicados no desenvolvimento empírico e teórico do conhecimento” (SARMENTO, 2005, p. 362).

Siqueira (2013) afirma que, no Brasil⁴, a “Sociologia da Infância” se apresenta como campo para interlocução com outras áreas de estudo. O autor cita três aspectos centrais que demarcam a gênese da Sociologia da Infância:

[...] crítica ao paradigma biológico da criança e da infância e da psicologia do desenvolvimento; crítica ao que tradicionalmente vem se definindo como processos de socialização⁵ durkheimiano; e a compreensão da criança e da infância como categorias sociais, produtos das contradições sociais que são engendradas na sociedade excludente (SIQUEIRA, 2013, p. 181).

³ Segundo Sarmiento (2008), “Apesar das crianças não terem sido nunca um tema ausente do pensamento sociológico, desde os primeiros tempos da disciplina, o estatuto de objecto sociológico e a consideração da infância como categoria social apenas se desenvolveu no último quartel do século XX, com um significativo incremento a partir do início da década de 90. No entanto, desde os anos 30 que a expressão “sociologia da infância” se encontra formulada (QVORTRUP, 1995, p. 8). Ainda antes, a consideração da infância como geração sobre a qual os adultos realizam uma acção de transmissão cultural e de “socialização” constituiu-se como objecto de uma das mais importantes obras do início do pensamento sociológico: o da teoria da socialização de Emile Durkheim (1972[1938]). Porém, a análise da infância “em si mesma”, isto é, como categoria sociológica do tipo geracional é muito mais recente. Daí a designação corrente de “nova Sociologia da Infância” para designar este renovado campo de estudos sociológicos.” (SARMENTO, 2008, p. 18).

⁴ A respeito da presença da Sociologia da Infância na produção brasileira, vale consultar: Educação e Pesquisa (2000), Cadernos Cedes (2002); Educação e Sociedade (2005); Cadernos Pagu (2006).

⁵ Siqueira (2013) cita os estudos de Sirotá (2001) a despeito da crítica da Sociologia da Infância aos processos de socialização defendidos pela Sociologia: “[...] é principalmente por oposição a essa concepção da infância, considerada como um simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições, que vão surgir e se fixar os primeiros elementos de uma sociologia da infância. Isso deriva de um movimento geral da sociologia, seja ela de língua inglesa ou francesa, de resto largamente descrito, que se volta para o ator, e de um novo interesse pelos processos de socialização. A redescoberta da sociologia interacionista, a dependência da fenomenologia, as abordagens construcionistas vão fornecer os paradigmas teóricos dessa nova construção do objeto. Essa releitura crítica do conceito de socialização e de suas definições funcionalistas leva a reconsiderar a criança como ator” (SIROTÁ, 2001, p. 9 apud Siqueira, 2013, p.197).

Ele diz ainda, que estas se localizam no campo das Ciências Sociais e seus fundamentos. Já para Sarmiento (2006), os pressupostos da Sociologia da Infância estão expressos em seu programa epistemológico e em seu programa político:

[...] o *programa epistemológico* manifesta-se na ideia, cara à abordagem sócio-antropológica da infância, de que entre o mundo adulto e as crianças existe uma diferença que não é apenas de nível de registo ou de maturidade comunicativa, mas radica na *alteridade* da infância, insusceptível de ser resgatada pela memória que os adultos possuem das crianças que foram, mas que se exprime na peculiar organização do simbólico que a mente infantil e as culturas da infância proporcionam. O *programa político* exprime-se na constatação de que as crianças permanecem excessivamente afastadas dos núcleos centrais de decisão sobre aspectos que dizem respeito às condições colectivas de existência e que esse afastamento, sendo a expressão da dominação adulta, é um modo de hegemonia e de controlo, cujo resgate não encontra outra possibilidade senão precisamente por tornar presente a *voz* das crianças na participação social e na decisão política. (LEE, 2001 apud SARMENTO, 2006, p. 1, grifo do autor).

Desse modo, Siqueira (2013) toma os estudos de Qvortrup (1995) para esclarecer que, um dos aspectos centrais da Sociologia da Infância reside no fato de tomar a infância e a criança em si mesmas e, acima de tudo, como ponto de partida para compreensão da sociedade. Assim, qualquer que seja o tema de apreensão e interesse, deve-se ter a criança ou a infância como objeto central da pesquisa.

E reporta-se a Sarmiento (2008) para promulgar a realidade social das crianças como meio de compreender tanto a sociedade como a criança, considerando que

[...] não é apenas com as crianças que a disciplina se ocupa: é, com efeito, a totalidade da realidade social o que ocupa a Sociologia da Infância. Que as crianças constituem uma porta de entrada fundamental para a compreensão dessa realidade é o que é, porventura, novo e inesperado no desenvolvimento recente da disciplina (SARMENTO, 2008, p. 18 apud SIQUEIRA, 2013, p. 182).

Então, deduz-se que diferentes contextos se apresentam e diversos tipos de infâncias e crianças são constituídos. Sarmiento (2002) explica que a construção da ideia de infância precisa levar em consideração categorias como classe, gênero, etnia e que há uma reconfiguração social provinda da dita crise da modernidade que trouxe implicações não somente para a criança, como também nos organismos de regulação criados anteriormente, como é o caso da escola. Para ele, a escola, que seria uma “[...] suposta instância de socialização para coesão social, vê-se agora como palco de trocas e disputas culturais” (SARMENTO, 2002, p. 16).

Da mesma forma, destacam-se aqui alguns aspectos que nortearam/norteiam a constituição da infância: I) a invisibilidade e o silenciamento dos sujeitos e seus tempos de vida; II) o aparato jurídico que normatiza e regula a compreensão de infância (SIQUEIRA, 2011); e III) o tempo cronológico como definidor da temporalidade da infância.

No que diz respeito aos processos de invisibilidade da infância, destaca-se o lugar destinado à criança na história. Etimologicamente⁶, o termo *infant* nos remete ao significado de sem voz. Assim, a criança já foi vista como não participante, sendo o adulto interlocutor que emite suas ideias sobre as crianças e para as crianças.

Já os estudos de Ariès (1981), a partir da análise iconográfica das obras de arte da Europa, retrataram um “certo sentimento de infância” presente no século XVII. Seus estudos, a partir da “História social da infância e da família” (1981), identificaram, por meio das imagens retratadas nas obras de arte da Europa, um sentimento de infância.

Segundo o autor, as imagens mostravam a criança como um adulto em miniatura, creditando a elas o potencial do que poderia vir a ser no futuro. Também observou que a criança foi representada numa concepção angelical, pura, indefesa e frágil, dependente do adulto, este se tornando responsável em repassar orientações de conduta da criança e pudor com o próprio corpo (ARIÈS, 1981).

Tais estudos foram importantes para a construção da ideia de infância e criança na vida social, bem como para discorrer sobre “certa ‘ausência’, ‘abstração’ ou ‘noção’ de uma infância na sociedade moderna” (SIQUEIRA, 2011, p. 33). Contudo, a crítica que se faz presente à ideia de Ariès, sobre esse sentimento de infância, refere-se ao “risco de certa negação da infância, como se essa não existisse anteriormente ao século XVII” e, conseqüentemente, à “generalização de uma concepção que não considera outras historicidades e realidades sociais” (p. 33).

Siqueira (2011, p. 33) sintetiza os estudos de Pinto (1997), a despeito das ideias difundidas por Ariès sobre a infância. São elas:

[...] a ideia moderna de infância como fase autônoma da adultícia surge no final do século XVII e se desenvolve no século XVIII, em setores da aristocracia e burguesia; b) na Idade Média, as crianças são representadas como adultos em miniatura (*homunculus*).

⁶ “A compreensão etimológica do termo infante nos leva a perceber que ele deriva do verbo latino de terceira conjugação **fari**, que significa falar. Na sua conjugação, o particípio presente é **fans**, que significa **o que fala ou o falante**. A adição do prefixo na sua forma negativa **in**, proporciona a expressão **infans**, que passa a significar **o que não tem fala ou o não falante**” (ANGELO, 2008, p. 1, grifo do autor).

Para o autor, há uma ocultação da infância pela imagem “[...] de uma adultícia precoce, na figura de um adulto em miniatura, um *homunculus*” (SIQUEIRA, 2011, p. 33). Assim, a infância “deixa de manifestar-se naquilo que expressa sua singularidade” (SIQUEIRA, 2011, p. 33). E essa ocultação da infância não denota sua inexistência, ela pode se tornar mais ou menos visível, conforme o modo de produção econômico determinado “[...] em relação ao poder estabelecido socialmente entre adultos e crianças” (p. 33).

Para Siqueira (2011), o mais relevante na perspectiva da conceituação da infância calcada por Ariès não se resume à sua “ausência” ou “descoberta”, “[...] mas de um ‘sentimento’ ou ‘noção’ de infância a partir do lugar que essa ocupou na forma de produção econômico-social da época” (p. 33). Pelos estudos de Ariès (1975 apud SIQUEIRA, 2011, p. 33), a infância desse contexto ocupou “a subalternidade na família e na escola”, em que os mecanismos de sociabilidade e civilidade conduziram a organização da infância daquele momento.

O século XVIII refere-se ao tempo da infância como um tempo delineado pelas condições econômicas, sociais, políticas e culturais, sendo estas marcadas pelos processos de êxodo rural e a urbanização desenfreada das cidades. Nesse sentido, Siqueira (2011) traz a tese de Donzelot (1986) e suas contribuições, no que diz respeito à infância da França e como a sociedade tratou historicamente o tempo da infância como um problema, “[...] mascarando as contradições e os conflitos sociais” (SIQUEIRA, 2011, p. 34) e com a judicialização da infância, relevada pela “[...] passagem de um governo das famílias para um governo através das famílias” (DONZELOT, 1986, p. 86 apud SIQUEIRA, 2011, p. 35).

O processo de judicialização se resumiu na instrumentalização do social e, por conseguinte, na “[...] ideia de criança e de família, revelando a emergência da questão social a partir do hiato entre as dimensões políticas e econômicas” (SIQUEIRA, 2011, p. 35). A denúncia de Donzelot (1986) reside no fato de que a infância não foi reconhecida na História, contudo, a normatização dos indivíduos pela lógica da desigualdade, esta se efetivou.

O contexto brasileiro não foi diferente do contexto francês. Diante de uma sociedade cuja condição social “obscurecia a relação entre a política e o econômico”, um processo de regulação e administração dos sujeitos foi necessário, e “[...] emergiu uma infância como alvo de duas frentes de atuação: a medicalização e a normalização” (SIQUEIRA, 2011, p. 35). Assim, a infância tornou-se objeto de preocupação do Estado, sendo imprescindível a sua intervenção através “[...] da norma e da prática da ação disciplinadora na esfera do direito e da vida privada, por meio de uma estratégia de familiarização das camadas populares” (SIQUEIRA, 2011, p. 36).

No período que compreende os séculos XIX e XX multiplicam-se as propostas e ações dirigidas às crianças, na legislação, nas esferas políticas e educacionais, dentre outras. Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004) fazem a crítica à instituição escolar como um “[...] fator distintivo da existência do sentimento moderno de infância, do seu prolongamento” (p. 22). A sociedade moderna medieval concebeu a instituição escolar como o lugar da criança, “meio para afastá-la da sociedade, foco de degeneração moral” (p. 23). No entanto, o que se proclama é a ilusão de que a criança no âmbito escolar “fosse educada para uma vida social regida por valores opostos aos vigentes”. A escola não está deslocada da sociedade e revela-se como “um lugar de reprodução dos processos sociais e culturais” (p. 23).

Destacam-se aqui dois aspectos que retratam a criança vista pela sociedade como um problema social: o aspecto médico-higienista, cuja preocupação consistia na assistência à infância diante do quadro de mortalidade infantil; e o ponto de vista jurídico-social, cujas “[...] preocupações com a legislação trabalhista e criminal trazem [trouxeram] o tema da chamada infância moralmente abandonada” (KUHLMANN JR., 2010, p. 93 apud SIQUEIRA, 2011, p. 65).

Já no final do século XX, destaca-se um conjunto de instrumentos internacionais, no âmbito político e jurídico, que recolocam a questão da infância e da criança em outra perspectiva histórica. Trata-se da Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e da Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989). Nesse cenário, novos estudos sociais da infância recolocaram a criança em um novo status: as crianças, até então assujeitadas e sem voz, são consideradas como atores sociais, sujeitos de direitos.

A concepção de criança como *sujeito de direitos* se constitui em um processo de rupturas e continuidades, que ao final pode resultar na abstração da criança. Sendo uma concepção que avança em relação às concepções anteriores, que versa das questões de proteção à criança circunscrita num contexto determinado pelas questões econômicas, tal visão não é capaz de determinar quem é esta criança por ela acolhida.

De acordo com Siqueira (2011), o que faz as crianças serem reconhecidas como crianças na História é a condição universal da infância. O autor afirma que “[...] falar na universalidade da infância é falar no que constitui seus traços presentes em todos os tempos e lugares sociais” (p. 48).

Portanto, tomar a criança como sujeito é refletir na sua relação com a sociedade e no modo como a criança e a sociedade se constituem mutuamente. Essa relação social é marcada por uma tensão, em que a criança se compõe como *ser histórico* – onde *historicidade* e *história* são tomadas num fluxo dinâmico e cultural e como produção humana.

Conforme Siqueira (2011), ainda que no campo jurídico tal cenário recoloca as questões de proteção à criança, localizadas num contexto determinado pelas questões econômicas, todavia, o conjunto desse marco legal não consegue definir, de fato, quem é esta criança amparada pelo campo jurídico. Nesse sentido, não basta nomear a criança como sujeito de direito sem, de fato, dizer das condições concretas que são determinadas economicamente e geram processos de inclusão e exclusão. É preciso dizer que esta infância e esta criança são crivadas por distinções de classe social. Por fim, não basta promulgar ou proclamar uma Lei que orienta, de fora para dentro, uma concepção ou ideia de infância e criança. Isso precisa ser construído e consolidado concreta e historicamente pelos sujeitos sociais.

Da mesma forma, Sarmiento e Pinto (1997) destacam certa arbitrariedade no que diz respeito à definição de limites etários para o fim da infância, sendo estas determinadas pelo contexto histórico, social e cultural, no qual as crianças se encontram. A exemplo disso, está a inserção no mercado de trabalho e na escola, aspectos que demarcam o fim da infância em muitas culturas (POSTMAN, 1999).

Se por um lado a concepção moderna de infância não é suficiente para dizer, de fato, quem é a criança e sua infância, por outro, ela contribuiu significativamente para recolocar o debate em pauta. Pinto (1997) relata que as condições sociais do mundo contemporâneo levaram a mudanças no estatuto da infância, particularmente marcadas pela desigualdade, como fator da condição social da infância contemporânea.

Partindo da premissa de que a criança não é uma categoria natural ou universal, determinada apenas pelo biológico, nem algo que tenha um sentido fixo, as crianças são vistas e se veem de muitas formas, em diferentes contextos históricos, culturais e sociais. Diferentes histórias, crenças e sistemas políticos engendram distintas concepções de infância e cultura. Assim sendo, numa perspectiva sócio-histórica, os estudos sobre a infância devem colocar a criança no centro da História, onde devem ser estudadas como atores sociais. Isso implica ainda, o estudo das particularidades que emergem de suas relações sociais e culturas específicas, sem deslocá-las de seu contexto.

Compreender a criança a partir de si mesma e de seu construto cultural é importante para desvelar suas diferentes representações na sociedade, sejam estas pelas diversas concepções de infância e criança ou pela delimitação das idades da infância. Diante da sociedade contemporânea, caracterizada pela submissão, sujeição e pela marginalização, é necessário que se discuta o lugar que as crianças ocupam e participam na sociedade, uma vez

que é a partir das determinações materiais e culturais, que elas se constituem na heterogeneidade.

Sendo a infância constituída diferentemente por especificidades individuais e contextuais de gênero, classe, etnia e história, apresenta-se um aspecto universal – “a relação com a cultura mediatizada por variadas relações” (FANTIN, 2008, p. 147). Neste sentido, uma reflexão sobre a relação existente entre infância e cultura requer situar as condições de infância, conhecer as crianças e compreender como estas percebem, sentem, pensam, representam e significam as coisas em seu contexto histórico e social.

E o que dizer das crianças, das suas infâncias e de suas culturas? Considerando as crianças como atores sociais, os estudos de Sarmiento e Pinto (1997) apontam para a escuta das crianças como possibilidade de compreensão de uma realidade social interpretada e apontada por elas, e que revelam especificidades que, aos olhos do adulto, podem não ser percebidas. Como sujeitos atuantes, as crianças são partícipes nas transformações da cultura. A partir de suas interações com os adultos, recebem informações, buscam reinterpretá-las e agem sobre o mundo produzindo culturas. Destarte, “as culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância” (SARMENTO, 2005, p. 25).

Corsaro (2011) argumenta que as crianças e os adultos são partícipes da construção da infância e na reprodução interpretativa das culturas. Assim, o que está em questão não é a reprogramação cultural, ou seja, adaptar-se ou assimilar regras, hábitos e valores dos adultos, mas os significados que as crianças atribuem ao mundo que as cerca.

No ato de brincar, na imaginação e na interpretação da realidade, as crianças criam seu próprio modo de apropriação de elementos socioculturais. Ao tentar dar sentido ao mundo do adulto, as crianças passam, conforme Corsaro (2011), a produzir, de maneira coletiva, aspectos específicos que dizem respeito a sua presença no mundo. Trata-se da cultura de pares, processo que transita em diferentes esferas da sociedade, interagindo ao mesmo tempo com adultos e outras crianças, desde o momento em que nascem até se tornarem adultos.

O olhar sobre a cultura da infância, pensado sob as perspectivas de Corsaro (2011) e Sarmiento (2008), denota a ideia de que, a maneira mais profícua que as crianças têm ao interagir com as realidades é por meio da brincadeira e da fantasia, das quais atribuem significados às coisas e ao mundo que as cerca. Ao imaginar, elas transpõem o real vivido e o reconstrói a fim de compreendê-lo.

As crianças significam de um modo particular, o contexto no qual se encontram, de maneira diferente dos adultos. Logo, por esse conceito de culturas da infância, compreende-se a capacidade da criança de criar sentidos e significados para a compreensão do mundo, na

relação com as produções culturais dos adultos e das produções culturais produzidas pelas crianças nas interações com seus pares. Fica presente, nos estudos sobre as crianças, a preocupação em tratá-las como atores sociais, em reconhecer as culturas infantis.

Revelada em culturas da infância, a cultura produzida pelas crianças é permeada por uma especificidade singular, sendo que esta especificidade é expressa em “[...] modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação” (SARMENTO, 2003, p. 4). Por se tratar de uma construção social, a cultura da infância se delimita conforme o tempo e o espaço em que as relações sociais na sociedade são constituídas e difundidas; ressaltando que o tempo e o espaço dessas relações não são marcados por períodos e fases cronológicas.

Sarmiento (2003), ao tratar das culturas da infância, destaca quatro elementos constituintes e constituidores dessa cultura: a interatividade; a ludicidade; a fantasia do real; e a reiteração. Por sua interação com outras crianças e com os adultos, por meio de jogos, brincadeiras elas apreendem modos distintos que colaboram com a formação de suas identidades.

Assim, pensar a criança como sujeito é pensar na sua relação com a sociedade. Ambos se constituem reciprocamente e é nesse campo de tensão que a criança se revela como um ser histórico, sendo que historicidade e história são compreendidas como processos dinâmicos e culturais e tratadas como produções humanas. A criança se constitui como sujeito e produtor de cultura quando esse processo se dá no contato com o outro, com o não idêntico, com o diferente. É esse contato que amplia e diversifica a constituição de suas identidades num processo de produção e coprodução de culturas.

Partindo-se desse pressuposto, o contato das crianças com a arte na Educação Infantil e suas relações com o *habitus* cultural do professor devem propiciar conhecerem/vivenciarem a cultura humana para, de forma singular, constituírem suas infâncias.

1.3 As experiências estéticas da criança no campo da arte

Como produção humana, as experiências estéticas das crianças – objeto de estudo desta pesquisa – e suas mediações no campo da arte suscitam um levantamento teórico conceitual das categorias *arte*, *estética* e *experiência*, a fim de apreender o objeto de estudo desse trabalho.

Em relação à discussão *Arte e Infância*, destaca-se que, assim como as categorias infância e criança, a arte também é uma categoria histórica e social que vem sendo

ressignificada ao longo do tempo. Concebe-se a arte como importante processo que permite o elo de aproximação do humano consigo mesmo e com os outros humanos, seja por meio do desenho, pintura, escultura, teatro, música, cinema e literatura, entre outros. Essas diferentes expressões trazem sutilezas e riquezas ao humano como sujeito partícipe de um contexto sociocultural. Portanto, a arte pode ser vista como produção cultural de uma determinada época e grupo social. Possuidora de um caráter particular e universal, contém o *todo* e a *parte*, porque ao mesmo tempo em que é uma criação individual – um ponto de vista frente à realidade – é um construto de um grupo social.

A arte oferece uma possibilidade especial de entendimento das relações que caracterizam a realidade. Ela ultrapassa a fronteira dos objetos artísticos e estende sua abrangência a outros campos do conhecimento, constituindo-se em mais uma forma de entender e apreender o mundo em sua manifestação visível e invisível.

Neste aspecto, a arte é intrínseca ao processo de humanização do sujeito. Ela desencadeia uma reflexão educativa que resulta no crescimento humano. Pelas interações sociais e pelas relações humanas ocorridas no cotidiano, o sujeito adere à apreciação estética ativa e interativa, vivencia a coletividade presente no seu dia a dia.

É também uma atividade do pensamento, a partir da qual o ser humano se produz e produz o mundo em contato com este. Por ser uma atividade estética transformadora, o sujeito se envolve em um mundo repleto de produções culturais que contribuem para a percepção estética em relação às imagens, aos objetos, às músicas, às falas, aos movimentos, às histórias, aos jogos e às informações a ele apresentadas, tornando-se observador, apreciador e reflexivo nesse processo de construção. Ao proceder assim, faz com que as suas manifestações culturais sejam manifestações estéticas.

Soares (2006) cita Vásquez (1978) para reafirmar a aproximação da arte à realidade: “[...] pode nos revelar um pedaço do real, não em sua essência objetiva, tarefa específica da ciência, mas em sua relação com a essência humana” e da arte como conhecimento: “[...] o artista aproxima-se dela (realidade) a fim de captar suas características essenciais, a fim de refleti-la, mas sem dissociar o reflexo artístico de sua posição diante do real, isto é, do seu conhecimento ideológico. Neste sentido, a arte é um conhecimento” (VÁSQUEZ, 1978 apud SOARES, 2006, p.32-33).

Na compreensão de Soares (2006):

[...] a arte decorre de um processo do trabalho de um sujeito em um dado processo de criação, conhecimento e expressão. Pela sua capacidade de perceber, conhecer, projetar e transformar o mundo, o artista apropria-se de

uma dada realidade concreta e rerepresenta-nos – mediado por determinado meio expressivo e por sua concepção – como realidade artística (p. 75).

endo assim, a arte como modo de expressão reflete “[...] a exteriorização dos sentimentos, intencionalidades e emoções, dos significados e vivências, da espiritualidade e personalidade humana” (SOARES, 2006, p. 76), numa dialética entre forças e formas presentes na obra de arte. Ela perpassa o mundo, as relações sociais e o indivíduo, em particular a criança, que dela se apropria e reafirma suas particularidades estéticas, operando uma transformação simbólica no mundo.

Além de conhecimento de mundo e autoconhecimento, a arte provoca descobertas e transformações de ideias, emoções e formas de reagir e agir ao e no mundo pelos sentidos construídos. Desse modo, torna-se essencial compreender as experiências estéticas pela arte e suas mediações na vida da criança e em sua infância. É preciso discutir as possibilidades das crianças vivenciarem experiências estéticas, em particular nas dimensões artísticas, uma vez que essas experiências podem aproximar o sujeito (criança) e o simbolizado (mundo), num processo que articula o mundo real e o mundo dos significados.

No que se refere à discussão sobre a relação *estética e infância*, ressalta-se que a criança, inserida em um contexto sócio-histórico mediado pelas experiências compartilhadas entre/com o grupo com que convive, elabora sentidos e significados sobre o mundo, interage com a realidade que a cerca, estabelecendo um repertório de experiências reais e simbólicas.

Pelo viés filosófico, o termo *estética* não tem um significado unívoco, suscetível de uma só interpretação, mas apresenta em sua história, dois significados: o primeiro advém da palavra *aísthesis*, traduzida por percepção; o segundo, como teoria da arte. Na construção de uma discussão acerca da *estética*, considera-se importante trazer os estudos de Immanuel Kant (1724-1804), influente e importante filósofo da modernidade, no que se refere às questões estéticas, tomadas sob a forma de uma análise da experiência estética – do juízo estético ou juízo do gosto – intentando captar, interpretar e compreender aquilo que nela está envolvido.

Kant (1788), em sua obra intitulada “Crítica do gosto” (*Kritik des Geschmacks*), confere maior autonomia ao estético, separando-o da ordem do conhecimento e da moral. Isso se dá quando os juízos estéticos se constituem de maneira diferente dos juízos de conhecimento, por não estarem fundados em conceitos, diferenciando-se dos juízos práticos, “[...] já que não necessitam dos objetos da existência ou da apreciação moral” (DAMIÃO, 2013, p. 19). O que distingue esse tipo de juízo é o prazer e o desinteresse. Assim, o juízo de gosto não é juízo do conhecimento, por isso é estético, universalizável, pois “não se limita a

um indivíduo em particular”, mas se refere a “[...] uma faculdade de sentir e de pensar que é comum a toda a humanidade” (p. 19). Como afirma Damião (2013): “[...] somos empiricamente de maneiras diferentes, mas nossos juízos sobre as coisas belas dizem respeito à adaptabilidade de objetos à cognição humana...” e reafirma “[...] quando dizemos ‘isto é belo’ e comunicamos isso a todos, supomos certa concordância ou desejamos que exista no juízo emitido certa universalidade comunicável a todos” (DAMIÃO, 2013, p. 19).

Vásquez (1999) considera a Estética como ciência de uma realidade própria, onde traz o objeto pretendendo descrevê-lo e explicá-lo na sua relação (histórica e social) com a sociedade, considerando que o objeto por si só não porta um poder estético, mas ao homem o poder de interferência e potencial de transformação. À Estética cabe-lhe explicar como e por que os valores estéticos se integram a ela, não no sentido normativo, mas num sentido aberto de propor novos conceitos “[...] que respondem a uma nova relação estética com a realidade” (VÁSQUEZ, 1999, p. 54). O autor ressalta que não se pode desconsiderar o que foi construído artisticamente em outros tempos ou em outras culturas, do mesmo modo que não devem ser relacionadas apenas às manifestações artísticas ou à atividade estética exercida através das obras de arte.

Ainda na abordagem sobre estética, Schiller (1759-1805), em suas *Cartas sobre a educação estética do homem* (1991), se refere ao conceito como mediador harmonioso entre a natureza e a racionalidade presentes na teoria kantiana, mas colocando à ênfase moral, atribui-se uma ênfase estética. Segundo ele, a estética seria um princípio que rege a existência humana e o jogo teria a função de ampliar a natureza humana do homem, “desdobrando de uma só vez sua natureza dupla” (p. 83), fazendo dele um ser completo. O autor toma a estética como um ponto de interligação entre prazer e razão, localizada entre esses dois pontos dicotômicos, fazendo com que sejam elementos normativos para ‘jogar o jogo’, mas estas nunca serão fixas ou definitivas já que, a cada jogada, surge a originalidade. Comum a todo ser humano é sua relação estética estabelecida com o mundo, permitindo ao humano de fazer a leitura para além do objeto, mas na busca pelo deleite de suas formas, sons, movimentos que o levem, a partir dessa experiência, criar imagens significativas e espaço para outras significações.

No momento em que o ser humano se expressa, apropriando-se do mundo historicamente, institui uma relação estética no/com o mundo. É nessa relação estética com o mundo que o sujeito não se detém a conhecer aspectos de uma realidade particular, mas apresenta uma expressividade em relação a ela, um processo de diálogo, tensão, complexidade, enriquecimento e alteridade na relação do indivíduo com o outro, em uma

interminável “[...] interação com o contexto cultural que influi sobre ele, mas não sobrepõe a ele” (TRIERWEILLER, 2011, p. 92).

Ao se trabalhar numa perspectiva que envolve olhares e sensibilidades, numa dimensão humana não-hierarquizada, a estética é de grande importância e deve estar presente desde a infância. Neste caso, a estética se revela no modo como os sujeitos se relacionam com o mundo, a forma como o apreendem, seja pela experiência prática, com o interesse voltado à função das coisas, sua utilidade na relação com o já conhecido e a experiência estética, na qual o objeto detém sua distinção, não sendo utilizado como instrumento para aporte a outra ação planejada (DUARTE JUNIOR, 1991).

Já em relação à discussão sobre *experiência e Infância*, observa-se aqui a importância do estudo do termo experiência a fim de apreendê-lo por outras mediações que não encaminhem o seu sentido e significado para o debate pragmatista ou positivista. Trata-se de assumir a experiência como processo humano *do e no* mundo pelo homem/criança.

Neste sentido, ao conceituar o termo experiência, adota-se como referência as obras de Walter Benjamin (1892-1940) e de Jorge Larossa (2002), nas quais os autores discutem a experiência como a tomada de um posicionamento diante dos acontecimentos. Isso se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana.

Ao longo de seu percurso teórico, Benjamin desenvolveu uma complexa teoria da experiência, num movimento dialógico com a teoria do conhecimento, pelo viés kantiano e pelas questões da ética e a verdade. Na busca pela conceituação de experiência, Benjamin a considerou como um saber carregado de opressão e mascarado.

Após realizar estudos da *Crítica da Razão Pura*, Benjamin constatou que a concepção kantiana não bastaria para estruturar a diversidade qualitativa do conceito de experiência. Nos anos de 1930, trouxe o conceito na forma de um conhecimento tradicional, herdado e repassado de geração em geração, e que, pelo advento da modernidade, este vinha se deteriorando.

Enfim, em 1943, Benjamin, em um escrito ensaístico sobre Baudelaire, traz o conceito de experiência localizado num campo da sensibilidade e o termo ‘experiência’ (*Erfahrung*) é substituído pelo termo ‘vivência’ (*Erlebnis*) (LIMA; BAPTISTA, 2013). É o que explica o autor:

[...] o primeiro advém de *fahren*, que significa conduzir, guiar, levar e também pode ser traduzido por viajar, no sentido do verbo *reisen*. *Erfahrendiz* respeito a chegar a, saber; sofrer, versado, esperto, experimentado. *Erfahrung*, segundo Benjamin, vincula-se ao conhecimento obtido por meio de uma experiência que se acumula, se prolonga, que se

desdobra, como em uma viagem (fahren). [...] Erlebnis conjuga a fugacidade do ato de vida e a memória que o conserva e transmite. É a vivência do indivíduo isolado em sua história pessoal cotidiana e ordinária, a impressão forte que precisa ser assimilada às pessoas e que produz efeitos imediatos. Tudo a ver com a modernidade capitalista. É uma vida sem laços com o passado, atropelada pelo excesso de apelos da sociedade de consumo. (LOUREIRO, 2010, p. 08 apud KIIHL, 2013).

Todavia, a relevância teórica dos conceitos de experiência promovida no século XX foi buscar na linguística, argumentos capazes de explicar tal conceito. Neste caso, foi a linguagem o recurso primordial encontrado para esclarecer a condição da experiência. Passados quinze anos, em 1933, com o ensaio teórico “*Experiência e pobreza*”, Benjamin preocupa-se com as origens e efeitos da modernidade e afirma que o conceito de experiência está na pobreza que a caracteriza na modernidade. Trazendo à contextualização de que o conceito de experiência se formulou pelo conhecimento repassado por gerações, na modernidade os homens já não mais reconhecem esse saber (BENJAMIN, 1987, p. 114).

Assim, os homens já não dominam a narrativa por estarem desprovidos da lembrança da existência dessa transmissão, perdendo a capacidade de dar continuidade a esse tipo de experiência. Isso se deu devido ao avanço da técnica aliado à realidade capitalista, e principalmente pela perda da aura, do poder da narrativa, “do transmissível de boca em boca” causado pela guerra. Tão traumáticos foram os momentos vividos nas trincheiras que aniquilaram qualquer tipo de experiência, reduzindo-as a uma miséria:

[...] na época, já se podia notar que os combatentes voltavam silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos. [...] Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmentidas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes (BENJAMIN, 1987, p. 115).

Benjamin tece críticas à sociedade capitalista que valora o ‘aqui e agora’ ocasionando a pobreza de experiência. Ou seja, a pobreza de experiência está atrelada à perda da narrativa, da tradição compartilhada e repassada por meio de narrativas, que dão sentido à vida.

Para Benjamin, só seria possível reverter tal situação na busca de construir um conceito de experiência em bases sólidas se houvesse uma mudança no *ethos*, concentrando esforços em suas possibilidades e limitações diante da pobreza de experiências. O excesso e acúmulo de informações levaram o homem a uma saciedade, a inúmeras experiências fragmentadas sem conexões inteiras e legitimamente reais. Assumindo a pobreza de

experiência, poderiam vislumbrar uma chance de que uma nova experiência definível, material e verdadeira surgisse.

No artigo “*O narrador*”, Benjamin retoma a concepção de que a experiência se constitui pela arte da narração. Concentra-se na defesa da disparidade entre as narrativas tradicionais e as produções modernas, e ao contador de histórias credita a capacidade de trazer em suas narrativas, particularmente orais, um ensinamento moral, uma informação elaborada e carregada de utilidade – um conselho. Uma forma de experiência que é transmitida de pessoa a pessoa, matéria-prima do narrador, “se inscreve numa temporalidade comum a várias gerações” (GAGNEBIN 1999, p. 57).

Em “*Sobre alguns temas em Baudelaire*”, Benjamin consegue melhor definir o conceito de experiência (*Erfahrung*):

[...] na verdade, experiência é a matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória. (BENJAMIN, 1994, p. 103).

Na mesma obra, também conceitua o termo vivência (*Erlebnis*): ela se forma com “dados isolados” que “são rigorosamente fixados na memória” (BENJAMIN, 1994, p. 105). Nesta obra, Benjamin consegue fazer a distinção entre a experiência rica de tradição e a vivência, experiência pobre da modernidade.

Neste parâmetro, o autor aponta como consequência do declínio da experiência e da perda da capacidade de ouvir e narrar, o excesso de informação rápida e absoluta, desvinculada, sem que possa haver margem para outros sentidos, para novos entendimentos, em detrimento da prática da contemplação.

Sobre o conceito de experiência, Larossa (2002, p. 21) apresenta o sentido etimológico da palavra: “[...] em espanhol, ‘o que nos passa’. Em português se diria que a experiência é ‘o que nos acontece’; em francês a experiência seria ‘ce que nous arrive’; em italiano, ‘quelloche nos succede’ ou ‘quelloche nos accade’; em inglês, ‘that what is happening to us’; em alemão, ‘was mir passiert’.”

Para o autor, a experiência é algo que toca o sujeito, o leva à reflexão, que o deixa diferente de quando era antes, levando-o a vivenciar de fato a experiência. Um espaço no qual é possível dar lugar a um sujeito passível, disponível, receptivo e aberto, contrapondo todo esse processo acelerado e narcísico de se informar, opinar e trabalhar presente na sociedade moderna. Não há interesse em saber se o sujeito é dotado de um acúmulo de informações, de opiniões e de trabalho, mas a relevância está na possibilidade de esse sujeito assumir um lugar

de passagem, “[...] algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LAROSSA, 2002, p. 24).

Desse modo, Larossa (2002, p. 24) se refere à experiência como

[...] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm [...] demorar-se nos detalhes [...] falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Segundo ele, o saber da experiência se distingue do saber científico e da informação, sendo que sua práxis se difere também da técnica e do trabalho. Destarte, é um saber que se constitui na relação entre o conhecimento e a vida humana.

Nesse sentido, Larossa (2002) afirma que para a apreensão do conceito de experiência é preciso realizar um giro remontando à ciência moderna e à sociedade capitalista, visto que “[...] a aprendizagem humana era considerada um *pathéi máthos*, no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece” (p. 27). Pensando a experiência como saber, algo que nos acontece relacionado aos sentidos atribuídos a este saber, o autor vai dizer que [...] trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular [...] um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude (LAROSSA, 2002, p. 27).

Uma vez apreendido o significado das categorias arte, estética e experiência, cabe agora aproximá-las daquilo que se denomina *experiência estética da e na infância no campo da arte*. Neste caso, concebe-se a experiência estética como um desdobramento da experiência que afeta as formas da percepção e da cognição de uma subjetividade. Uma experiência que promova sentidos e significados nas maneiras como a subjetividade vê e conhece a si mesma e ao mundo. Esta se compõe numa relação estabelecida entre sujeito e objeto (podendo ser uma pessoa, uma obra de arte, uma música, uma ideia) e se realiza na totalidade da ação do sujeito. Como princípio educativo e formativo, a estética precisa ser apreendida no campo da educação a partir da consideração de todo um conjunto de saberes que constitui o sujeito, com o intuito de transformar vivências em experiências, e não o inverso.

Oliveira (2008) considera o campo da arte como forma singular de conhecimento, onde os sujeitos, particularmente as crianças, constroem seu conhecimento sobre o mundo, criam novas formas de compreensão e significação. Para Martins, Picosque e Guerra (1998):

[...] a comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo não se dão apenas por meio da palavra. Muito do que sabemos sobre o pensamento e os sentimentos das mais diversas pessoas, povos, países, épocas são conhecimentos que obtivemos única e exclusivamente por meio de suas músicas, teatro, pintura, dança, cinema, etc. (p. 14).

As linguagens artísticas se tornam mais significativas, sendo que, pelo contato com a arte as crianças desenvolvem habilidades imprescindíveis que contribuem para a construção do pensamento, da imaginação, da sensibilidade, da intuição e da percepção. Nesse sentido,

[...] antes mesmo de saber escrever, o homem expressou e interpretou o mundo em que vivia pela linguagem da arte. A caverna, com sua umidade rochosa, foi o ateliê do homem pré-histórico. Diante dos mistérios do que lhe era desconhecido, o artista retirava-se para ficar a sós na caverna. Por dias, nela habitava, desvendando, pelo fazer das mãos, pela força imaginante, o que não compreendia, mas sonhava compreender [...]. Nela, pelos olhos de seu próprio ser sensível, o artista ia concebendo seu mundo por imagens [...] eles pintaram e traço a traço desenharam a expressão dos movimentos dos mamutes, bisões e outros animais. (MARTINS; PISCOQUE; GUERRA, 1998, p. 30).

Entrelaçadas nas diversas relações sociais e culturais, as crianças ocupam seu lugar de produtoras de linguagens, demonstrando sua capacidade de se expressar, pensar, criar, inventar, participar e produzir cultura. É pela linguagem que a criança expressa a sua própria realidade, seleciona suas experiências diante do meio e de si mesma.

Compreendida como uma possibilidade de construção do conhecimento dentro de uma perspectiva crítica, criativa e inventiva de si mesma e do mundo, a arte é uma forma de conhecimento, expressão e linguagem capaz de trazer sentidos e significados para o conhecimento produzido pelas crianças.

Ao propor vivências em arte, a partir das múltiplas e diferentes linguagens, elas contribuirão para que as crianças ampliem e se apropriem das diversas linguagens artísticas, conseqüentemente, experiências estéticas no campo da arte. Em seu processo de criação, a criança deixa as marcas de seu olhar sobre a cultura em suas produções artísticas. Ficam evidenciados no objeto produzido, signos que revelam seu modo de coletar, de apreender o mundo e o codificar, a partir dos métodos, técnicas e materiais pertinentes a cada criação artística.

A sociedade está cercada pela arte, sendo a arte pública, tecnológica, erudita, os bens culturais produzidos e veiculados estão disponíveis ou não para a sociedade. Contudo, para desfrutar desses bens, há que procurar conhecê-los em sua inteireza: saber fazer a leitura do objeto e suas ideologias, bem como considerar o contexto no qual foi criado, para assim poder decifrar, compreender, apreciar e emitir parecer crítico. Contextualizar o objeto parte da ordem de estabelecer as relações do mesmo com a História – seu momento histórico, político, econômico e cultural.

Nos dizeres de Almeida (2001), é o campo da arte que “[...] proporciona às crianças a oportunidade de desenvolver sensibilidades que tornam possível o conhecimento estético do mundo e a expansão do repertório de habilidades e experiências estéticas” (p. 32). Por ser um importante sistema simbólico, a arte representa formas singulares de pensamento e, as crianças, ao se apropriarem da arte e de suas linguagens, produzem conhecimentos e constroem cultura.

Todavia, o que se perspectiva sobre a arte e suas possíveis dimensões relacionadas às experiências estéticas das crianças, é seu papel periférico no conjunto da formação humana. Isto se evidencia acima de tudo, pela ausência de uma teoria ou de um saber epistemológico que recoloca a arte e suas linguagens no campo da produção da ciência humana. Assim, ela se torna empobrecida e instrumentalizada, já que não há sentido e significado para sua existência no processo educativo dos sujeitos. Nesse cenário, a arte vem sendo desenvolvida de forma fragmentada, excludente e os bens culturais não são acessíveis a todos. Percebe-se um distanciamento entre a teoria e a prática, restando-lhe o pragmatismo e tecnicismo, com a ênfase no produto em detrimento ao processo de criação artística. Recursos tecnológicos estão alargando as possibilidades de retratação das imagens, sendo que pela reprodutibilidade técnica a obra de arte corre o risco de massificação, pela ampliação e veiculação da imagem, dessacralizando assim, o modo aurático de uma obra de arte.

Baseada em uma “lógica estética adultocêntrica, muitas das produções infantis acabam sendo reproduções de formas pré-estabelecidas pelos adultos” (OLIVEIRA, 2008, p. 14). Portanto, “[...] o processo imaginativo envolvido nestas expressões artístico-culturais das crianças, muitas vezes, não é considerado ou sequer identificado pelos adultos, uma vez que estão centrados na forma final, que deve ser a mais próxima possível do que lhes parece inteligível” (OLIVEIRA, 2008, p. 14).

É sobre o aprofundamento desse debate que o próximo capítulo discorrerá, na tentativa de compreender a Educação Infantil como campo que pode ampliar ou limitar o olhar estético das crianças na infância.

CAPÍTULO II

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS DAS CRIANÇAS

O presente capítulo toma como reflexão o estudo da arte e as linguagens artísticas no campo da Educação Infantil. Por conseguinte, apreende o tema nas suas mediações com a cultura, com a infância e com a experiência estética das crianças; aspectos tratados no capítulo anterior. Parte do pressuposto de que todo e qualquer processo situa-se historicamente em um contexto social, no qual estão imbricadas as questões políticas e culturais. Isto implica dizer que não são fenômenos que se constituíram *a priori*, mas que vêm insurgindo das diversas concepções de educação e sociedade localizadas em determinada realidade. Desta forma, pensar a arte na Educação Infantil implica apreender a importância desse campo naquilo que corresponde a sua discussão teórica, seu aporte legal, bem como sua materialização nas Propostas Político-Pedagógicas das instituições de Educação Infantil.

Destarte, uma advertência é necessária neste capítulo: este trabalho não toma a defesa da arte como um campo isolado ou disciplinar na Educação Infantil, mas sim como uma das diferentes linguagens da ação educativa, que deve ser trabalhada numa perspectiva interdisciplinar. Esta advertência é necessária, uma vez que, em contextos nos quais a criança é considerada em sua totalidade e respeitada por suas especificidades, é objetivo proporcionar-lhe uma infância plena e significativa que envolva o cuidar e o educar.

Gobbi (2010, p. 1) refere-se à infância como “uma construção social e histórica” e às crianças, como sujeitos dessa construção. As crianças encontram maneiras expressivas de fazer parte desse mundo, por meio da linguagem verbal e não verbal, tomando palavras, gestos, sons, choros, movimentos, traçados, pinturas, caminhos para construir sentidos e cultura.

A partir das experiências vivenciadas, a criança sempre cria algo novo, combinando-o e variando-o com o já existente. Ela busca na realidade elementos que subsidiam a imaginação, atribuindo à realidade, um simbolismo para representar seu mundo imaginário.

Portanto, faz-se necessário empreender um breve percurso teórico sobre princípios que direcionam o trabalho com a arte na Educação Infantil e as linguagens artísticas presentes neste campo.

2.1 Reflexões sobre a arte e linguagens artísticas vivenciadas na infância

A arte é a linguagem natural da humanidade e seu enfoque está na representação da realidade humana, assim defende Ostrower (1987). Entretanto, cabe retomar aqui aquilo que se compreende por arte e, por conseguinte, definir o que se entende por linguagens artísticas, haja vista que elas são intrínsecas e se complementam.

Defende-se nesta pesquisa a ideia de que a arte é um conceito em permanente construção, concebida como um conhecimento produzido pelo homem, bem como uma atividade social que caracteriza o modo de praticar a cultura (CANCLINI, 1984 apud MARTINS, 2009). Por seu viés crítico, pode-se compreender a arte como atividade imprescindível na formação do gosto, na incursão de novos canais de comunicação, na propagação da produção cultural popular, na ampliação do campo artístico – aspectos que abarcam as dimensões culturais que se constituem pelo sensível e pelo imaginário – a fim de desenvolver a identidade simbólica de uma determinada classe social. Por seu leque variado de possibilidades e sentidos, a arte assume um caráter transformador e motivador, aberto a novas e diversas formas de interpretações.

Já as linguagens artísticas são meio de expressão e comunicação com características singulares. A partir de uma gama de produtos e fazeres socialmente construídos, as linguagens possibilitam a construção da identidade cultural dos sujeitos quando as utilizam para compreender e representar, tanto os repertórios específicos da arte como outros sistemas simbólicos. No campo educacional, a arte faz-se presente e suas intenções variam conforme os princípios históricos de determinada época. No entanto, sua significação e utilização pela educação, bem como a história da arte⁷, corroboraram para que diferentes sentidos e funções a ela fossem atribuídos. A arte recebeu várias interpretações: arte como técnica, como produção artística, como lazer, como descontração, como linguagem, como comunicação (BIASOLI, 1999).

No entender de Schroeder (2012), toda linguagem é uma forma de comunicação e interação com o outro. A autora toma como base teórica a filosofia de Mikhail Bakhtin, que concebe “[...] a linguagem (verbal) como um processo dinâmico e, por essa razão, suas formulações não partem da língua como sistema inerte e imutável, mas como acontecimento vivo, sempre em movimento” (p. 78). As contribuições bakhtinianas motivam o

⁷ A história da arte tem significados diferentes inerentes ao seu contexto histórico. Por muito tempo foi concebida como um dom, privilégio de gênios e, dessa forma, não resultante de ações de ensino e aprendizagem. Atualmente, a arte é considerada também como um produto cultural que deve estar acessível a todos.

funcionamento das linguagens artísticas, “[...] pois sua visão de língua tem muito em comum com o universo da arte, a qual também só é acessível quando tomada em funcionamento ou na sua existência concreta e dinâmica” (SCHROEDER, 2012, p. 78).

Nesse sentido, as linguagens artísticas compõem um dos principais modos criados pelo ser humano de significação do mundo e de si mesmo e, tanto pelo contato com produções artísticas próprias da cultura ou de outras culturas, quanto pela prática em arte, estes podem ser elementos imprescindíveis de desenvolvimento e educação (SCHROEDER, 2012).

Um olhar na história humana permite compreender as funções da arte como expressão humana, predecessora na busca do homem por proteção, sobrevivência, autoconhecimento e conhecimento do mundo (FURTADO, 2013).

Fischer (1983) apresenta a arte como possuidora de um caráter mágico, auxiliando o homem na luta contra a força da natureza. A postura mítica da arte primitiva reside na impressão das marcas deixadas pelos homens nas paredes das cavernas, representando as atividades humanas e rituais efetuados, constituindo assim, formas de registros de sua história, sua passagem pelo mundo, os sentidos da própria experiência vivida.

Em seguida, no período da divisão de classes e começo dos antagonismos sociais, a arte passa a ser um dos meios de compreensão da natureza desses antagonismos, de desvelamento da realidade tal como se apresenta. Atrelada ao pensamento humano, a arte se constitui na interação do homem com o mundo, mantendo seu caráter de coletividade. Diante das transformações sociais e culturais, a racionalidade assume um lugar central e o homem não se atém a responder apenas aos seus instintos, mas necessita agir de forma pensada, ordenada, deliberada e idealizada, cogitando e articulando o que deseja.

No mundo burguês, a arte procura separar-se dos ideais sociais, “[...] tende a encerrar-se com o indivíduo na sua desesperada alienação, tende a encorajar um egoísmo impotente e a transformar a realidade num falso mito, encobrendo-a com uma embriaguez ritualizada” (FISCHER, 1983, p. 72).

A arte em sua etimologia, “[...] possui o sentido de atividade, articulação, produção, construção, realização, fazer, formar, ação sobre determinado material ou realidade” (SOARES, 2006, p. 72).

Associando arte a trabalho, podemos conceber a relevância da educação estética como condição fundante de toda a formação humana. Logo, esta pesquisa apreende a arte como um trabalho humano ainda que, mesmo sob o jugo do capitalismo em que ela se torna mercadoria e o trabalho artístico transforma-se em trabalho alienado, o que observa Fischer (1983, p. 21),

“[...] a arte é quase tão antiga quanto o homem. É uma forma de trabalho, e o trabalho é uma característica do homem”.

A capacidade de criar, de transformar a natureza, está reciprocamente presente na arte do trabalho e no trabalho da arte. Sendo a arte uma ação significativa transformadora iniciada pelos primeiros homens, a arte é trabalho. O que imprime essa característica à arte é a presença humana no mundo, transformando a natureza. Na busca pela sobrevivência e perpetuação da espécie, a ação humana se apoiou na capacidade de imaginar e construir ferramentas que subsidiariam sua ação. Assim,

[...] o homem tornou-se homem através da utilização de ferramentas. Ele se fez, se produziu a si mesmo, fazendo e produzindo ferramentas. A indagação quanto ao que teria existido antes, se o homem ou a ferramenta, é, portanto, puramente acadêmica. Não há ferramenta sem homem, nem homem sem a ferramenta: os dois passaram a existir simultaneamente e sempre se acharam indissociavelmente ligados um ao outro (FISCHER, 1983, p. 21-22).

Parte-se, então, da premissa de que a arte, considerada ação/experiência de sentidos da vida humana, deve ser compreendida como uma manifestação de linguagem, possuidora de códigos e signos que dão sentidos às coisas, produzindo significados e conhecimento. Nesse aspecto, a linguagem surge a partir das necessidades concretas da vida, da interpretação da realidade que é compartilhada por todos os componentes da comunidade. Por esse prisma, constroem-se ideias, conceitos através dos diferentes sistemas simbólicos, uma forma de experiência para o sujeito, o que reflete seu modo de ser e estar no mundo.

Mas o que se entende por linguagem? Falar de linguagem nos remete ao ato de comunicar-se, acessar informação, expressar e manifestar pontos de vista. Partilhar e construir visões de mundo, produzir conhecimento. Sendo a linguagem instrumento de interpretação de um grupo social, ela proporciona significados e valores de uma comunidade e orienta suas ações.

A criança apropria-se dos conhecimentos a partir das interações sociais nos diferentes contextos. Desde o nascimento, o contato da criança com o mundo se dá pela linguagem. À criança, são apresentadas inúmeras formas de sentir e vivenciar o mundo, pelas manifestações culturais e expressivas presentes no contexto, no qual está inserida.

Entrelaçadas nas diversas relações sociais e culturais, as crianças ocupam seu lugar de produtoras de linguagem, demonstrando sua capacidade de se expressar, pensar, criar, inventar, participar e produzir cultura.

É *na e pela* linguagem que se estabelece a comunicação intersubjetiva, na troca e no diálogo, interpretando o mundo, representando o que o ser humano faz de real e recriando essa realidade, desenvolvendo, portanto, um processo mediado de interlocução nos diferentes grupos sociais e nos diversos tempos históricos.

Assim, para Bakhtin (1988), a construção intelectual do sujeito no espaço social se constitui na relação do eu com o outro, por meio da linguagem, sendo que na interação encontra-se a formação do sujeito, defendendo a ligação entre falante e ouvinte como um relacionamento destes com a linguagem. Desta forma, “[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 1988, p. 95).

A linguagem não se detém ao verbal, mas abrange ações sociais de cunho não verbal (atos simbólicos, gestos) e ideológico, sendo que o processo de construção do conhecimento e de humanização se dá pela participação e transformação recíproca dos participantes, num movimento bilateral, no qual a autoria e distinção não são determinadas, mas construídas.

Para Orlandi (1999, p. 9), “[...] ao produzir signos, os homens estão produzindo a própria vida: com eles, o homem se comunica, representa seus pensamentos, exerce seu poder, elabora sua cultura e sua identidade”. É pela linguagem que há o confronto com o mundo, com os sujeitos, com os sentidos e com a história. Carregada de teor simbólico, a linguagem é constituída por signos e estes abrigam a multiplicidade de significados que a eles são atribuídos.

[...] os signos são fundamentais, pois dão ao homem sua dimensão simbólica; esta que o liga aos outros homens e à natureza, isto é, à sua realidade social e natural. Há, além dos signos da linguagem verbal, muitas outras espécies de signos que povoam de linguagem a vida do homem: a pintura, a mímica, o código de trânsito, a moda, as linguagens artificiais (ORLANDI, 1999, p. 11).

Neder, Possari e Souza (2008) retratam a linguagem como o conjunto de formas, signos: olhares, gestos, expressões faciais, cores, luzes, ruídos, imagens fixas (desenhos, pinturas, fotos), imagens em movimento (filmes), língua falada, língua escrita, utilizadas na interação humana como prática social, embasada na maneira em que as pessoas/grupos vivem e como representam o real.

Nesse sentido, a linguagem, situada no contexto sócio-histórico-cultural, se traduz na interlocução entre os indivíduos, num processo de interação, no qual as linguagens verbal e não verbal são, de fato, utilizadas como meio dessa interação.

De modo singular, no que concernem as possibilidades de manifestação da criança diante das diversas formas de linguagem, é preciso primeiramente, considerar as linguagens como “práticas sociais”, fundamentais “na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, já que a compreensão do mundo se dá na e pela expressão das linguagens” (GOIÂNIA, 2014, p. 66). Ou seja, como o sujeito social encontra na linguagem a mediação necessária para a construção das relações entre elas mesmas, entre os sujeitos participantes do processo pedagógico, assim como as possíveis “interações com a natureza e com a cultura [...]” (GOIÂNIA, 2014, p. 66).

Destarte, afirma Gobbi (2010, p. 2): “[...] explorar e conhecer linguagens utilizadas pelas crianças para se expressarem, bem como, aquelas usadas pelos adultos, significa estar junto com elas e perceber suas características de acordo com gênero, classe social, etnia, faixa etária a qual pertencem”.

Contudo, a postura adultocêntrica ainda desconsidera que as mais variadas manifestações expressivas da criança – dança, música, desenho, teatro – sejam garantidas como um direito de expressão e que possam ser canal de conhecimento e construção de saberes que vão além da linguagem verbal ou escrita. Gobbi (2010), ao considerar a apreensão das diferentes linguagens pela criança, ressalta em particular as linguagens artísticas e sua importância em garantir às crianças a multiplicidade de materiais e a aproximação com a arte, em suas mais variadas formas, ampliando com isso, seu repertório artístico-cultural.

Sobre as diferentes manifestações artísticas, estas “[...] agregam em seu conjunto outras linguagens e formas de expressão: artes visuais, a dança, o teatro, a música e a literatura, dentre outras” (GOIÂNIA, 2014, p. 77).

As linguagens artísticas não podem ser apresentadas deslocadas de seu contexto histórico, social e cultural. Como produções humanas, “se criam e se recriam historicamente”, concomitantemente, não “podem ser consideradas isoladas”, pois a manifestação de uma linguagem pode desencadear outras formas de linguagens, sendo estas, artísticas ou não (GOIÂNIA, 2014, p. 77).

Martins, Picosque e Guerra (1988) defendem que a arte é uma forma de criação de linguagens: visual, musical, cênica, cinematográfica, dentre outras. A construção desses sistemas sógnicos mobiliza o fazer e a leitura com finalidades artísticas e estéticas.

Dessa maneira, as linguagens são tomadas como produtos culturais criados pelo humano, um modo singular de refletir, de estar no mundo. Permite extrapolar o que é previsível e conhecido. Ou seja, a arte permite transformar a realidade a partir do momento em que amplia o repertório de significações e constrói conhecimento.

Em particular, as crianças delineiam seu caminho de criação e construção, mediado por pessoas, as quais possuem também o seu saber mediado. Neste caso, o saber artístico, não diferentemente dos outros, é permeado de concepções, ideias, sentimentos e significações que as crianças têm de si e sobre o mundo que as cerca.

O contato com as diferentes linguagens, entendendo que cada uma oferece características específicas, faz-se necessário para que a criança se familiarize e as utilize em prol de suas ideias e sentimentos. Estimular o desenvolvimento das linguagens na Educação Infantil significa desenvolver uma leitura reflexiva e crítica de mundo, transpondo o senso comum, caminhando para um entendimento mais complexo da realidade. Um direito da criança que deve ser assegurado pela sociedade.

É primordial que as crianças tenham a oportunidade de experimentar e se relacionar com as diferentes manifestações artísticas e culturais. Na instituição de Educação Infantil, as propostas pedagógicas devem, por sua vez, garantir o respeito aos princípios éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2009). Na justa medida, o papel do professor se faz fundamental, pois ele estará no corpo a corpo com as crianças, fomentando tais propostas.

Os princípios estéticos apontados nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) propõem a valorização do ato criador da criança, sua atuação em diversas experiências. O contato com as diversas linguagens e saberes, num ambiente estimulador e desafiador, propício à expressão, à convivência, à brincadeira e à coletividade, devem ser garantidos na proposta pedagógica e curricular da instituição.

Na perspectiva da Educação Infantil, à medida que é propiciado às crianças o contato amplo com as manifestações culturais, ampliando seus horizontes particulares – dialogando com a cultura, num contexto estético, social e histórico, mais significativas serão as experiências estéticas, o que possibilitarão o desenvolvimento das crianças no que diz respeito ao sensível, à imaginação. Assim, tomam-se como eixos norteadores das práticas pedagógicas da Educação Infantil, as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I – Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais [...]; II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; VII – possibilitem vivências éticas e estéticas com as outras crianças e grupos culturais que alarguem seus padrões de referência [...]; IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, dança, teatro, poesia e literatura; XI – propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais (BRASIL, MEC/CNE/CEB, 2009).

2.2 Documentos norteadores do trabalho com a arte e suas linguagens na Educação Infantil: os documentos nacionais

A despeito da garantia da expressão das linguagens na educação para a infância, torna-se primordial a discussão das ações políticas expressas nos documentos oficiais que objetivam traçar uma política pública, de boa qualidade, comprometida com o respeito às manifestações das diversas formas de linguagem das crianças, sendo estas entendidas em sua complexidade.

Entre os princípios e recomendações expressos para a garantia de uma Educação Infantil de qualidade, sobretudo a partir da década de 1990, estão as diretrizes pedagógicas divulgadas pelo documento Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, MEC/SEF/COEDI, 1994), que orientam a promoção e ampliação das experiências e conhecimentos da criança, a fim de que “[...] ofereçam oportunidades várias que desafiem o raciocínio e permitam à criança descobrir e elaborar hipóteses, porque é neste embate que ela percebe o sentido e o significado do mundo que a cerca e elabora sua identidade” (BRASIL, 1994, p. 17).

No mesmo documento, ressalta-se a importante referência sobre a diversidade cultural e sua apreensão pelas crianças. Assim, espera-se que as crianças “[...] respeitem e incorporem a diversidade de expressões culturais existentes na sociedade, dando oportunidade à criança de acesso a um universo cultural amplo, rico, estimulante e diversificado” (BRASIL, 1994, p. 18).

Mas o que se entende por diversidade cultural? O termo diversidade pode ser definido como propriedade da pessoa ou daquilo que é diverso; diferença; desigualdade; variedade; incoerência; oposição (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2013). A diversidade cultural, singularmente entendida como categoria individual, remete-se a algo só, diverso ou diferente em relação a outras características. Todavia, a diversidade precisa ser entendida a partir da junção de vários fatores inerentes ao sujeito: contexto histórico e geográfico, origem familiar, e fatores externos, sobretudo na relação com o outro.

Sendo a cultura construída por uma gama de elementos e significados que identificam como um povo pertence a uma determinada sociedade, diferenciando-se de outras sociedades, surge então, a identidade cultural, definida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2001) como

[...] as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhe são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os

indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural (s/p).

Pelo documento, a diversidade cultural é apresentada enquanto necessidade humana historicamente construída. Desta forma,

[...] a cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras (UNESCO, 2001, s/p).

Para Barbosa (2009, p. 59), “a diversidade se manifesta tanto nas características físicas, psíquicas, sociais, culturais e biológicas dos seres humanos quanto na natureza, nos instrumentos e artefatos e nas organizações sociais”. Ela carrega em si uma riqueza para os sujeitos, para a natureza e para a cultura. Contudo, ressalta-se que a diversidade pode tomar um caminho inverso, o da desigualdade. Isso porque, numa sociedade hierarquizada e excludente, as diversidades “[...] acarretam desigualdades e engendram modos de exclusão e de segregação” (BARBOSA, 2009, p. 59).

No que regem os documentos Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), as crianças brasileiras são consideradas em suas diversidades e sujeitos de direitos à educação. Assim, reafirma Barbosa: “é preciso não apenas a aceitação, o respeito às diversidades, mas principalmente a confrontação e o entrelaçamento das diferenças” (BARBOSA, 2009, p. 61).

Nas instituições de Educação Infantil, torna-se imprescindível o respeito às diversidades das crianças, como também, de toda comunidade educacional, buscando “[...] favorecer relações participativas e coerentes entre o ambiente da escola e os que nela convivem” (BARBOSA, 2009, p. 61) e, por conseguinte, a busca de uma formação profissional que corrobore a garantia de uma infância diversa, em detrimento a práticas adultocêntricas ainda presentes nos espaços de Educação Infantil.

Já as manifestações culturais são todas as formas de expressão humana, transmitidas oral e gestualmente, repassadas pelas gerações e constantemente recriadas diante do contexto histórico, na interação dos sujeitos com a natureza gerando um sentimento de identidade e continuidade, promovendo o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana. As manifestações culturais revelam-se em patrimônio imaterial; ou seja, tradições orais, artefatos

produzidos que, imersos no cotidiano proporcionam “traços culturais importantes na construção do pertencimento social” (BARBOSA, 2009, p. 73).

Dentre os critérios apresentados no documento “*Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças*” (2009) está “[...] o direito a desenvolver curiosidade, imaginação e capacidade de expressão” (BRASIL, 2009, p. 13) e se desdobra em uma série de pressupostos que garantam os direitos das crianças:

[...] nossas crianças têm oportunidade de ouvir músicas e de assistir a teatro de fantoches; nossas crianças são incentivadas a se expressar através de desenhos, pinturas, colagens e modelagem em argila; nossas crianças têm direito de ouvir e contar histórias; nossas crianças têm direito de cantar e dançar; nossas crianças têm livre acesso a livros de história, mesmo quando ainda não sabem ler. (BRASIL, 2009, p. 21).

O cotidiano da criança é composto por ações que a possibilita vivenciar experiências complexas. Dessa maneira, a arte oferece à criança possibilidades de experiências estéticas e o seu desenvolvimento em todas as suas dimensões cognitivas, sensoriais, afetivas e motoras.

Segundo Buoro (2000, p. 25), a arte é “[...] um produto de embate homem/mundo, consideramos que ela é vida e, por meio dela, o homem interpreta sua própria natureza, construindo formas ao mesmo tempo em que (se) descobre, inventa, figura e conhece”, e propicia à criança compreender o contexto em que se insere, expressar seus sentimentos, representar seu modo de estar no mundo, e com isso, realizar leituras de mundo.

Deve-se tomar a arte em sua função social, pensada como devir, na objetivação de uma dimensão transformadora e ampla da história humana. Portanto, pensar que, ao vivenciar o universo da arte, esta possibilite um trabalho pautado na diferença, no exercício da imaginação, da descoberta, da criação. Em particular, a criança ao mesmo tempo em que produz arte, constitui seu pensamento, lidando com novas experiências perceptivas, construindo sentidos, valores e significados revelados por sua relação no e com o mundo. Por esse viés, é possível a criança manter uma relação de identificação com aquilo que é produzido em arte e, conseqüentemente, com sua própria produção artística, reconhecendo-se como produtora e participante de um grupo social.

Da mesma forma, o artigo 29, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), concebe a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e defende a proposta de “[...] desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social”. Já o Plano Nacional de Educação, Lei

nº 13.005, de 25 de junho de 2014, apresenta metas e estratégias para a Educação Infantil; dentre elas, a garantia de expansão das redes públicas de Educação Infantil, primando por resguardar as peculiaridades locais e preservar as especificidades da Educação Infantil.

Ao valorizar as vivências da criança, pretende-se articular suas experiências e saberes com os conhecimentos cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade (DCNEI, 2009), o que requer um esforço no sentido de superar a visão adultocêntrica de que só os mais velhos vivenciam e acumulam experiências, considerando, assim, as diferenças entre as experiências das crianças e as dos adultos (BENJAMIM, 1984).

Há uma concisa diferenciação entre a experiência dos adultos em relação a das crianças. Como afirma Benjamim (1984, p. 75), “o adulto, ao narrar uma experiência, alivia seu coração dos horrores, goza novamente uma felicidade. A criança volta para si o fato vivido, começa mais uma vez do início”, uma vez que essas narrativas infantis podem ser constituídas por meio das linguagens verbais e não verbais.

Para Ostetto (2004, p. 94) “o cotidiano educativo é um reino de possibilidades” e é preciso proporcionar às crianças experiências que ampliem seus saberes simbólicos. A arte desempenha uma função essencial na construção desses saberes. Considera-se que a constituição do sujeito perpassa pela educação da sensibilidade estética e ética e, portanto, a arte assume um lugar privilegiado no campo do conhecimento, contribuindo assim, para o desenvolvimento da criança; pressupondo que o saber da experiência é um saber construído a partir da relação entre os sujeitos e os eventos, diante das respostas produzidas pelos próprios sujeitos a esses eventos (LAROSSA, 2002).

Já a publicação da Resolução de nº 5, de 17 de dezembro de 2009, anuncia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e, dentre seus princípios, destacam-se em particular, os princípios estéticos, “[...] da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2009, p. 16).

Concebidas como atividades potencializadoras e interativas, as atividades lúdicas possibilitam aos sujeitos adquirirem experiências internas e externas, sendo o lúdico o elemento integrador entre a relação do sujeito com a realidade interior e a sua relação com a realidade externa ou compartilhada (CARDOSO, 2008).

Associada à arte, a ludicidade torna-se relevante, pois exige um envolvimento integral, que proporciona flexibilidade e plenitude e que exalta o momento vivido, ao qual atrela fantasia e realidade. Pela ludicidade, pode-se ampliar a criatividade, o imaginário das

crianças, valorizando desta forma seu desenvolvimento individual, ampliando as suas possibilidades de construção do conhecimento.

Assim, as mediações e experiências culturalmente significativas podem garantir às crianças a ampliação e diversificação de suas experiências no campo da aprendizagem e do desenvolvimento.

Barbosa (2009, p. 70) faz referência à ludicidade como “[...] experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão”. Pelas experiências lúdicas iniciais da criança, estão a elas incorporadas experimentações sensoriais e motoras, atribuindo às brincadeiras e ao brincar um caráter estético. Destarte, a ludicidade não é tratada como um “domínio da criança, mas de uma expressão cultural que especifica o humano”.

Nos dizeres de Barbosa (2009, p. 72):

[...] toda cultura é processo vivo de relações, interações e transformações. Isso significa que a experiência lúdica não é transferível, fornecida através de modelos prévios. Tem que ser vivida, interpretada, co-constituída, por cada criança e cada grupo de crianças em um contexto cultural dado por suas tradições e sistemas de significações que têm que ser interpretados, ressignificados, re-arranjados, re-criados, incorporados pelas crianças que nesse contexto chegam.

Brougère (1997), em seus estudos sobre o brinquedo e as brincadeiras, declara que as crianças se baseiam na realidade para criar um universo alternativo, que se modifica à medida que utilizam o faz de conta para definirem as regras do jogo. Ao assumirem papéis num mundo alternativo, em que as coisas não são verdadeiras, as crianças definem o momento em que a brincadeira se inicia e o momento em que acaba. Para isso, é preciso definir as regras do jogo e outras possibilidades de organizá-lo, como também, contar com o elemento da incerteza, no qual a brincadeira deve se desenvolver em aberto, em diversas circunstâncias e possibilidades.

Este autor refere-se à brincadeira como “[...] processo de relações interindividuais, portanto, de cultura” (p. 97) e como processo de aprendizagem no qual a criança é iniciada. Reconhece a importância cultural do brinquedo e a socialização das crianças pelos brinquedos e pelas brincadeiras e considera que “[...] toda socialização pressupõe apropriação de cultura, de uma cultura compartilhada por toda a sociedade ou parte dela” (BROUGÈRE, 1997, p. 40). Entende-se que cada criança se apropria de um modo particular da brincadeira e que a

experiência lúdica é singular. É pela brincadeira que as crianças relacionam conteúdos do cotidiano e encontram meios para se apropriarem do mundo e significá-lo.

A brincadeira constitui-se socialmente pelas interações das crianças com os pares e até em ações individuais. Ferreira (2001) afirma que as crianças relacionam de forma interativa com objetos, pessoas, situações e acontecimentos e só são significativos, se construídos e partilhados socialmente.

Como fruto de um contexto histórico em que as concepções de jogo e de criança foram alteradas, a brincadeira passou por mudanças de perspectiva, em meados do século XIX, rompendo com a concepção romântica, acompanhando as mudanças da concepção de criança. Antigamente, a brincadeira era considerada como fútil, ou com o intuito de distração, de recreação (BROUGÈRE, 1997). Segundo este autor, foi somente depois de Rousseau que mudanças profundas na concepção de criança ocorreram e, com isso, as atividades espontâneas da criança passaram a ser valorizadas, apoiadas por um romantismo que exaltou os comportamentos naturais. Assim, a brincadeira consolidou-se em expressão direta das verdades da criança e, por conseguinte, incentivada pela educação.

Por ser espaço de experiências para aqueles que brincam, a brincadeira é considerada “espaço de inovação, de criação, para as crianças” (BROUGÈRE, 1997, p. 102). Como espaço social, a brincadeira para não se dá no campo da espontaneidade, “[...] mas em consequência de uma aprendizagem social e supõe uma significação conferida por todos que dela participam” (BROUGÈRE, 1997, p. 103). Ressalta-se ainda, que a brincadeira, como espaço social, é conduzida por regras que delimitam o jogo, num movimento de negociação, escolhas e decisões da criança.

Todavia, para Brougère (1997), é necessário o rompimento da ideia da brincadeira naturalizada entre as crianças e considerar os aspectos sociais e econômicos que a circunda nos diversos contextos em que ocorre; haja vista que as brincadeiras se configuram no decorrer das relações sociais, entre os sujeitos de uma determinada cultura. Assim, para o autor, a brincadeira “[...] pode ser, às vezes, uma escola de conformismo social, de adequação às situações propostas, pode, do mesmo modo, tornar-se um espaço de invenção, de curiosidade e de experiências diversificadas, por menos que a sociedade ofereça às crianças os meios para isso” (BROUGÈRE, 1997, p. 107).

Pensando no campo artístico, concebe-se o lúdico como atividade sociocultural, ou seja, não é inata ou previamente determinada, mas uma ação aprendida em seu contexto, através das interações com seus pares, com os adultos, com próprio corpo e com objetos em

contextos histórico/socialmente determinados. Dessa forma, a arte também é um meio de interatividade e conhecimento de si e do mundo. Como princípio estético, a arte contribui na formação para a sensibilidade, a imaginação e a criatividade, nos mais diversos contextos.

Neste parâmetro, o documento “*Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*” (BRASIL, 2006) apresenta aspectos presentes na proposta de autoavaliação das instituições de educação infantil que garantam o respeito aos direitos da criança e a qualidade na educação infantil. Dentre eles, estão a avaliação da dimensão *Multiplicidade de experiências e linguagens*, em que se destacam os seguintes indicadores: 1. Crianças construindo sua autonomia; 2. Crianças relacionando-se com o ambiente natural e social; 3. Crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo; 4. Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais; 5. Crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita; 6. Crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação.

Assim sendo, a relevância na apreciação e análise documental está na ênfase à experiência presente nos indicadores e no investimento na arte, bem como nas linguagens artísticas, concebendo-as como eixo fundamental na educação de crianças pequenas. Todavia, ressalta-se que o campo ainda carece de debates e diálogos sobre as dimensões artístico-culturais e linguagens infantis, bem como no âmbito da formação profissional e no empreendimento de pesquisadores preocupados com a interlocução arte, infância e linguagens.

Para Duarte Jr. (1995, p. 29),

o homem experiencia o mundo primordialmente de maneira direta, emocional, voltando-se então sobre estas experiências e conferindo-lhes um sentido, através de simbolizações adequadas. [...] Isso quer dizer, primeiramente, que as experiências só se tornam significativas após terem sido vividas, quando o pensamento pode tomá-las como objeto a transformá-las em símbolos.

A criança apreende o mundo por meio dos sentidos, da emoção, do contato direto com universo que a cerca. Portanto, cabe à Educação Infantil oportunizar meios de a criança experienciar, sentir, vivenciar, desenvolvendo possibilidades que as permitam construir sentidos de pertencimento e de identificação, a partir de suas interações no e com o mundo. Gobbi e Pinazza (2014) saem na defesa de uma infância constituída no encontro com a arte e manifestada nas linguagens e suas relações com o mundo, “[...] em suas múltiplas expressões,

no plano da educação de crianças, em especial, das crianças pequenas [...]” (p. 22). Sendo as crianças sujeitos sociais e históricos, inseridos num mundo propício a distintas experiências, faz-se necessário romper com práticas verticalizadas pautadas na visão adultocêntrica, objetivando um currículo que privilegie as experiências das crianças, “[...] atribuindo sentidos a sua experiência, através de diferentes linguagens, como meio para seu desenvolvimento em diversos aspectos (afetivos, cognitivos, motores e sociais)” (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

Para Schroeder (2012, p. 83),

a arte se coloca como um lugar privilegiado, no qual é possível trabalhar essas três dimensões de modo integrado, visto que seu funcionamento também as integra. Toda forma de arte tem uma dimensão cognitiva (conhecimentos, técnicas, modos de fazer), afetiva (sentimentos, escolhas, intenções) e motora (gestual, seja esse gesto mais explícito, como nas artes cênicas, ou mais implícito, como na música e nas artes plásticas).

Gobbi e Pinazza (2014) entendem que, pensar no modo a partir do qual a criança é compreendida e sobre suas criações cotidianas, implica refletir sobre aspectos presentes e ausentes na representação contidas em “[...] seus choros, suas falas, seus gestos, desenhos, pinturas, esculturas” (p. 42). As autoras afirmam que a arte se funda na “[...] possibilidade de elaboração de modos de ver e compreender o que as crianças fazem e expressam em sua gramática tão peculiar, sobre a qual ainda temos tantas lacunas a preencher, compreender e conhecer” (GOBBI; PINAZZA, 2014, p. 33).

Relevante também é destacar no documento “*Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*” (BRASIL, 2006) a ideia de autonomia por ele apresentada. As crianças, concebidas como sujeitos ativos, na busca de sua compreensão sobre o mundo e si mesmas, constroem significações e as modificam a partir de suas interações. Nos dizeres de Oliveira (2010), “a criança, desde pequena, não só se apropria de uma cultura, mas o faz de um modo próprio, construindo cultura por sua vez” (p. 5).

Pensando no campo da arte, esta pode compor o processo de construção da autonomia das crianças. Por meio de suas produções artísticas e da ampliação de repertórios artísticos culturais, a criança interage e lida com as questões sociais, vivencia experiências construindo sentidos e significados, produzindo cultura. Ou seja, a criança tem “condições mais favoráveis de expressar-se autoral e criativamente [...]” e assim “[...] amplia-se seu acervo colhido/construído por meio de suas experiências” (LEITE, 2004a, p. 34).

Para Oliveira (2010, p. 5), é preciso proporcionar às crianças “condições para elas se apropriarem de determinadas aprendizagens, que lhes promovam o desenvolvimento de

formas de agir, sentir e pensar”, inerentes ao contexto histórico. Que as experiências sejam “oportunidades para cada criança conhecer o mundo e a si mesma” (p. 11) e estas, constituintes de sua autonomia.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), Resolução CEB, nº 5, de 17 de dezembro de 2009, inclui a “ludicidade” nos princípios estéticos das propostas pedagógicas de Educação Infantil, apreendendo-a como algo cultural. A partir do eixo “brincadeira e interação”, as DCNEI (2009) reafirmam que “[...] princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais diversidade de manifestações artísticas e culturais” são norteadores do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Gobbi (2010) relata que as dimensões lúdica e estética são essenciais para a formação humana. Contudo, nota-se que há um empobrecimento visível na organização curricular que impede as crianças vivenciarem as dimensões apresentadas e vislumbradas no documento, o que é motivo para a questão: “Como contrapor-se aos espaços cerceadores das capacidades criativas das crianças?” (p. 1). Nesse sentido, pensando numa Educação Infantil de qualidade, que respeite os direitos da criança, é preciso refletir quanto às tensões existentes entre a capacidade de expressão das crianças pelas diferentes linguagens e a visão dos adultos, encerrada numa concepção acabada, processada e muitas vezes, instrumentalizada.

Por considerar as crianças como sujeitos que se relacionam com o meio social, histórico, cultural, construindo novas formas de conhecimento, a elas devem ser oportunizadas situações que promovam o debate, a expressão de ideias e argumentações, numa relação dialógica com os outros, para conhecer e reinventar suas visões de mundo. Gobbi (2010) levanta algumas premissas que possam favorecer o contato da criança com as diferentes linguagens. Dentre elas, destacam-se: “garantir às crianças a comunicação por diferentes linguagens, o protagonismo e o prazer em descobertas com seus pares de idades iguais e diferentes nos desafios com os quais se defrontam” (p. 3); como também, “garantir ambientes em que sejam respeitadas as especificidades das crianças na educação infantil” (GOBBI, 2010, p. 4) e suas expressões artísticas pelo contato com a arte e a cultura. O que confirma Gobbi e Pinazza (2014): “[...] inegável desafio ainda para nossos dias, em que a fragmentação e a diluição de sentimentos e percepções encontram-se cada vez mais presentes” (p. 38).

Já a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, amplia o leque do debate sobre a Educação Infantil, fixando e reafirmando alguns pressupostos da Resolução nº 01/99, que trata das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”. Na nova Resolução,

acerca das propostas pedagógicas, ficam definidos os princípios estéticos que respeitem a diversidade cultural, artística, religiosa, étnica, social e garantam as distintas manifestações artísticas e culturais existentes no País.

Os princípios estéticos, por sua vez, concernem-se à valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da pluralidade de expressões artísticas e culturais oportunizadas às crianças. Oliveira (2010, p. 11) aponta que mais relevante do que garantir tais princípios, é “[...] abolir todos os procedimentos que não reconheçam a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena” como também suprimir atividades “mecânicas e não significativas para as crianças”. Na contramão, a autora propõe que sejam ofertados à criança meios de elaboração de sentidos pessoais, para que “aproprie de elementos significativos de sua cultura não como verdades absolutas, mas como elaborações dinâmicas e provisórias” (OLIVEIRA, 2010, p. 11).

2.3 Documentos norteadores do trabalho com a arte e suas linguagens na Educação Infantil: os documentos locais

A análise que se segue toma como estudo o Documento “*Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Goiânia*”, da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (2014), particularmente no que se refere ao currículo e suas linguagens artísticas. Este documento, elaborado, discutido e construído a *muitas mãos* e que contém *muitas vozes*, converge-se na materialização de uma educação infantil de qualidade e traz em si um fundamento relevante: “**Colocar em cena as infâncias e as crianças a partir daquilo que constitui suas histórias, suas culturas, seus modos de ser e estar no mundo e seus processos educativos.**” (GOIÂNIA, 2014, p. 7, grifo do autor).

Portanto, pela participação social e coletiva dos profissionais envolvidos, militantes e pesquisadores, bem como de toda a comunidade educacional, família e crianças, a proposta pedagógica para a primeira infância da Rede Municipal de Ensino de Goiânia propõe a garantia de um debate Político e Público que reafirme os “princípios teórico-práticos” de uma Política de Educação Infantil compreendida como Direito das Crianças e comprometida com a qualidade social. Relata que estes princípios “se coadunem com os princípios éticos, políticos, estéticos, de forma a ampliar, diversificar e complexificar os conhecimentos das crianças nas instituições de Educação Infantil” (GOIÂNIA, 2014, p. 10). E também evoca o trabalho com a arte como forma de propiciar às crianças a sensibilidade estética e, com ela, ampliar seus processos culturais, humanos e sociais.

Este Documento adota como referência os pressupostos da Pedagogia da Infância⁸, como “um campo de estudos que reconhece a condição social da infância e da criança, ao mesmo tempo em que postula uma ação pautada nos princípios de uma educação para a cidadania” (GOIÂNIA, 2014, p. 12).

Apoiada nos pressupostos da Gestão Democrática Popular para o Município de Goiânia (2009-2012) a proposta “*Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Goiânia*” (2014) defende “o direito social de as crianças terem acesso à cultura, ao desenvolvimento integral, às aprendizagens significativas que ampliam, diversificam e complexificam os seus conhecimentos e, ainda afirmarem-se humanas na relação com os outros e com elas mesmas” (GOIÂNIA, 2014, p. 7). Este pressuposto é importante, pois

possibilitará, futuramente, a consecução de Políticas e Ações Específicas no campo da arte e da infância, inclusive com parcerias da Secretaria de Cultura.

A atual proposta foi reescrita a partir de outro documento importante que contribuiu para a construção da política de Educação Infantil do Município de Goiânia: “*Saberes sobre Infância: A construção de uma Política de Educação Infantil*” (2005). Esta proposta foi elaborada partindo dos princípios da participação e da inclusão social, presentes no projeto de gestão popular da administração municipal, durante os anos de 2001 a 2004. A Secretaria Municipal de Goiânia (SME) elaborou a proposta para a Educação Infantil, “a qual foi implementada pela gestão seguinte e iniciou-se em 2005, sendo revalidada pelo Conselho Municipal de Educação (CME) até o final de 2012” (GOIÂNIA, 2014, p. 7).

⁸ Segundo o pressuposto político que norteia a política pública para a Educação Infantil de Goiânia na Rede Municipal de Educação, apreende-se a Pedagogia da Infância como campo de estudos que “reconhece a condição social da infância e da criança, ao mesmo tempo postula uma ação pautada nos princípios de uma educação para a cidadania” (GOIÂNIA, 2014, p. 12). Toma a Teoria histórico-Cultural como base epistemológica, articulada com os diferentes campos teóricos – Sociologia, Antropologia, Psicologia, Educação e História – para apreender o objeto de estudo em questão: “a criança em si mesma e em seus processos relacionais”, portanto, os estudos partem do “reconhecimento das crianças a partir de seus modos socialmente construídos de pensar, agir, expressar, participar, se colocar no mundo” e da infância como “tempo social da vida situado em contextos sociais e históricos” (GOIÂNIA, 2014, p. 12). Para Rocha (2007, s/p), a Pedagogia da Infância apresenta-se como objeto de apreensão “os processos de constituição do conhecimento pelas crianças, como seres humanos concretos e reais, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais também constitutivos de suas infâncias”. Ao pensar e analisar a educação de crianças em contextos educativos específicos é necessário que “se retomem os diferentes níveis de análise sobre a criança, apreendendo-a em suas diversas dimensões e percebendo-a como um outro ser ouvido e recebido” (ROCHA, 1999, p. 68). Assim, a autora defende a Pedagogia da Infância como uma possibilidade, uma vez que ainda não se encontra na realidade uma constituição equivalente de orientações educativas particularmente dirigidas para a infância, este termo, independentemente das estruturas institucionais que lhe dão conformidade (escolas, creches e pré-escolas) possibilita a demarcação, ainda que necessariamente transitória e provisória, de um campo de constituição (ROCHA, 1999, p. 160).

O documento *“Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Goiânia”* (2014) versa sobre as linguagens como “[...] múltiplas possibilidades de expressão e comunicação e de interlocução com os sujeitos” (p. 65). Daí, o empenho em trazer à reflexão os estudos sobre os modos particulares “das linguagens pelas quais as crianças agem e manifestam” (GOIÂNIA, 2014, p. 65); aqui, em específico, a linguagem artística.

O documento analisado toma as linguagens como elementos de destaque, entendidas como práticas sociais, que ocupam lugar de evidência na aprendizagem e desenvolvimento das crianças e possibilitam o desenvolvimento da sensibilidade por meio de variadas formas de expressão “[...] tanto como mediação das relações, como os conhecimentos” (GOIÂNIA, 2014, p. 67). Esta perspectiva reafirma a impossibilidade de as linguagens serem trabalhadas de forma fragmentada, visto que, pelo documento, a ação pedagógica pressupõe um trabalho interdisciplinar, já que também são múltiplos os modos de expressão das crianças (GOIÂNIA, 2014).

Desse modo, tal documento defende as linguagens no que tange à valorização e ampliação da “inclusão e convivência social”, bem como a promoção de “condições para a criatividade, a solidariedade, a cidadania e ao mesmo tempo desenvolver atitudes de coletividade” (GOIÂNIA, 2014, p. 67).

O recorte analítico realizado aborda as linguagens artísticas como componentes do cotidiano e do trabalho pedagógico das instituições de Educação Infantil, como um conjunto de outras linguagens e formas de expressão a elas integradas: as artes visuais, a dança, o teatro, a música e a literatura, entre outras. O envolvimento das crianças com estas diferentes formas de expressão materializadas pelo desenho, pelas pinturas, pela dança, pela fotografia, pelo som, pela computação gráfica, enfim, pela utilização de uma vasta gama de possibilidades, proporcionam “o desenvolvimento da criticidade, da criatividade e da sensibilidade das crianças e dos professores” (GOIÂNIA, 2014, p. 77).

Ressalta-se, aqui, mais um avanço do referido documento: a superação dos atos de espontaneísmo na Educação Infantil. O trabalho com as linguagens artísticas objetiva a educação estética e prevê o rompimento “com o espontaneísmo e que deve ser planejado, considerando a necessidade e os desejos das crianças, bem como a ampliação e diversificação do patrimônio artístico cultural” (GOIÂNIA, 2014, p. 78). Isto é, objetiva-se proporcionar às crianças oportunidades de expressão por meio das linguagens artísticas, de tal maneira que, também possam vir a perceber o significado e o sentido dos diversos conhecimentos de mundo apreendidos.

Nessa perspectiva, fica evidenciado no documento (GOIÂNIA, 2014) que

as linguagens artísticas – devem favorecer, na ação educativa, experiências que promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura e ainda experiências que propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras (p. 78).

[...] a apreciação estética da criança pode e deve ser oportunizada em diferentes contextos: na visitação a museus, obras de arte expostas em espaços públicos, apreciação de instalações artísticas, apreciações sonoras, reconhecimento de artistas populares do bairro, valorização das artes populares [...] bem como a parceria com outras Secretarias que possibilitem às crianças o acesso a diferentes bens culturais (p. 79).

O currículo, pensado para as instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Goiânia, fundamenta-se em dois aspectos, a saber: o sentido atribuído à educação pela ampliação, diversificação e complexificação dos conhecimentos das crianças, diante de suas vivências e experiências, e a construção e apropriação dos conhecimentos sob uma ótica não escolarizante.

A Proposta Político Pedagógica em análise faz uma reflexão sobre currículo, concebendo a criança como co-produtora de “seus conhecimentos, cultura e identidade”, e que deve ser desenvolvido a partir da junção **“entre os saberes e as experiências das crianças e seu universo cultural com os conhecimentos produzidos pela sociedade historicamente, em um processo contínuo de construção social”** (GOIÂNIA, 2014, p. 46, grifo do autor).

Com relação à compreensão do conceito de currículo, as DCNEI (2009) consideram o contexto da prática e a articulação das experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos socialmente construídos, explicitados em seu artigo 3º, no qual

[...] o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 1).

Assim, o currículo presente na Proposta Político Pedagógica analisada não se apresenta de forma desvinculada e não foi elaborado de forma isolada. Ele “articula-se com todos os elementos de uma Proposta Pedagógica”, e encerra-se **“como um dos elementos da Proposta Pedagógica, por se constituir na possibilidade de materialização dessa ‘carta**

de intenção’ e expressar concepções e valores situados em um determinado tempo e espaço, o que o constitui, portanto, em um instrumento político” (GOIÂNIA, 2014, p. 47, grifo do autor).

Considera-se relevante destacar ainda, no currículo da Proposta Político Pedagógica para o Município de Goiânia, os seguintes aspectos:

c) a criança como um sujeito de direitos, ser histórico, de classe, social, cultural e de experiência; d) a criança como construtora de seus conhecimentos; f) as vivências, experiências e aprendizagens que permitam a criança ampliar, diversificar e complexificar seus conhecimentos de si, do outro, do mundo e dos fenômenos da natureza (GOIÂNIA, 2014, p. 47).

O documento adverte que o currículo deve “garantir que as crianças aprendam, desenvolvam e afirmem-se humanas” (GOIÂNIA, 2014, p. 49). Para isso, defende-se a implementação de um currículo para a Educação Infantil do Município de Goiânia como um instrumento político que conceba “a educação das crianças a partir de suas especificidades” (p. 64). Porém, não há um currículo fechado, prescrito, já que a ideia de construção de um currículo para a Educação Infantil advém “**dos interesses das crianças**” e que possa “**garantir um projeto que tenha por objetivo a emancipação dos sujeitos**” (GOIÂNIA, 2014, p. 57, grifo do autor).

Pensando num currículo construído “**a partir das reais necessidades e particularidades de suas crianças e demais sujeitos envolvidos no processo de educar**” (GOIÂNIA, 2014, p. 64, grifo do autor) e, nesse caso, em sua interligação com o campo da arte, é que torna-se essencial sua presença e sua garantia efetiva, bem como as linguagens artísticas na Educação Infantil. Trata-se, pois, de trazer a arte como eixo norteador nos currículos das instituições, sendo o trabalho com a arte proposto a partir dessa ótica: buscar emancipar a criança, garantindo-lhes a participação, a capacidade crítica, a autonomia e a autoria de seus fazeres artísticos, a construção dos sentidos e significados a partir das experiências estéticas e dos elementos artísticos e, por fim, pelo desenvolvimento de modalidades de expressão que considerem a produção cultural da criança.

2.4 A arte e suas linguagens no contexto das Propostas Político-Pedagógicas das instituições pesquisadas

Parte-se da premissa de que não há um modelo de currículo fechado para as instituições de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia.

Este deve ser elaborado a partir das especificidades de cada instituição, tomando como bases teóricas e legais aspectos presentes na Proposta Político Pedagógica (PPP) da Rede Municipal de Educação.

A construção da Proposta Político Pedagógica (PPP) de uma instituição deve partir de um empreendimento permanente, coletivo e autônomo, referendado pelos documentos normativos e legais, norteadores da Proposta Político Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, “de acordo com o contexto social, histórico e cultural em que estão inseridas as crianças, as famílias e seus profissionais” (GOIÂNIA, 2014, p. 48).

Nesse sentido, procura-se a partir da análise documental das Propostas Político Pedagógicas (PPP) das instituições participantes da pesquisa, no que se refere à presença/ausência da arte e das linguagens artísticas nas Propostas, bem como nos currículos de cada instituição de Educação Infantil.

Uma leitura sistemática e detalhada da Proposta de cada instituição pesquisada foi realizada a fim de conhecer o processo de construção curricular da mesma e identificar a presença/ausência da arte expressada nas linguagens artísticas.

A despeito do processo de elaboração das Propostas, constatou-se que as instituições utilizaram de marcos teóricos e documentos legais vigentes como princípios norteadores:

[...] a elaboração de nossa Proposta Político Pedagógica se desenvolveu [...] em torno da Constituinte de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (Lei nº 8069), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 [...] no Parecer do Relatório das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil nº 22 de 17/12/1998; na Resolução do Conselho Municipal de Educação nº 194, de 29/10/2007; na Resolução CNE/CEB nº 5, de 17/12/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006); [...] Proposta Político Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, ‘Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Goiânia’ (2012), o ‘Estudo nos Centros Municipais de Educação Infantil’ (2006); os ‘Indicadores de Qualidade da Ação Pedagógica na Educação Infantil do Município de Goiânia’ (2008). (PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA, CMEI ‘A’, 2014, p. 6).

Em relação à construção das Propostas analisadas, consta o registro de que estas foram amplamente discutidas e edificadas coletivamente, num processo dialógico e reflexivo que contou com a participação dos envolvidos. Conforme Proposta Político Pedagógica do CMEI ‘B’, 2014: “[...] em poucas palavras, a PPP evidencia o propósito, o percurso e realidade da instituição tendo em vista a melhoria da qualidade do atendimento à criança e a vivência de seus direitos [...]” (PPP, CMEI ‘B’, 2014, p. 14). Já a Proposta Político Pedagógica do CMEI

‘C’, em sua organização curricular, propôs “[...] currículo aberto e em permanente construção, partindo das orientações dos documentos orientadores nacionais e municipais e ainda, das necessidades e interesses da comunidade local” (PPP, CMEI ‘C’, 2014, p. 57).

Quanto à elaboração do currículo, as especificidades de cada instituição se materializam nas propostas. Contudo, percebe-se que mesmo sendo instituições singulares, a universalidade está nos princípios que demarcam e promovem um currículo centrado nas vivências e experiências das crianças, bem como nas particularidades de cada instituição aqui apresentada:

[...] somos levados a explicitar que princípios nortearam esse documento, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010): Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA, CMEI ‘B’, 2014, p. 12).

Sobre a presença/ausência da arte, expressa pelas linguagens artísticas, os documentos analisados apontam, de forma geral, a necessidade de se trabalhar as diversas linguagens e que estas deveriam ser articuladas na produção e apropriação dos conhecimentos. Entretanto, observou-se que a discussão sobre o tema se restringiu às conceituações teóricas, ficando apenas no âmbito conceitual, sem que fosse explicitado nas Propostas ações reais e efetivas de trabalho com a arte, que contemplasse as linguagens artísticas. A exemplo disso,

[...] os projetos de trabalho devem priorizar o desenvolvimento da imaginação, da investigação, do raciocínio e das diferentes linguagens, sendo que a oral e escrita devem se desvencilhar da escolarização precoce, permitindo mobilização e envolvimento dos sujeitos para descobrir algo novo e atender às reais necessidades e capacidades da criança pequena, considerando a organização do espaço e do tempo, as brincadeiras, a prática de hábitos saudáveis, as possibilidades de manifestações emocionais, culturais e de expressão do modo como elas veem o mundo (PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA, CMEI ‘A’, 2014, p. 22).

Assim, percebe-se que a arte se apresenta nas Propostas Político Pedagógicas de forma interdisciplinar

[...] para culminar esse trabalho, serão realizados até final de cada mês a exposição no espaço do CMEI de, no mínimo, um painel artístico a respeito do tema. Essa exposição é indispensável para convidar o olhar a interagir e os sujeitos a refletirem sobre cada princípio. (PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA, CMEI ‘A’, 2014, p. 89).

[...] com ações relacionadas às ARTES PLÁSTICAS, DANÇA, MÚSICA E TEATRO; esse contato com as diferentes linguagens favorecem a interação,

o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças em muitos aspectos, e sempre culminam em uma data especial que ocorrem duas vezes ao ano com a participação das famílias. (PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA, CMEI 'C', 2014, p. 34).

Conforme a Proposta Político Pedagógica do CMEI 'C' (2014), há uma construção conceitual sobre a linguagem plástica, porém as ações educativas concretas que utilizem a linguagem fica subsumida na proposta:

[...] esta linguagem, possibilita a criança a representar tanto o mundo da cultura infantil, quanto do mundo adulto, buscando organizar – se internamente. A forma como vai utilizá-la vai depender de suas experiências de vida, de suas possibilidades cognitivas, afetivas e motoras, bem como do conhecimento de signos, símbolos, suportes, materiais, instrumentos e procedimentos próprios dessa linguagem. Vai depender, também, do seu acesso ao acervo artístico, histórico e cultural em artes e da postura dos adultos em relação ao seu processo de produção (FARIA; SALLES, 2007, p. 76-77 apud PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA, CMEI 'C', 2014, p. 59).

Por outro lado, a Proposta elaborada pelo CMEI 'B' converge-se na efetiva incursão das linguagens artísticas no cotidiano da instituição, bem como propõe e proporciona o acesso das crianças aos bens culturais disponíveis:

[...] buscamos inserir a música em nosso cotidiano na chegada das crianças na instituição; em momentos específicos para apreciação e reflexão sobre esses bens culturais; na tentativa de produção com canto, uso de instrumentos musicais produzidos; na apreciação e manuseio de instrumentos musicais reais; na oferta de música clássica nos relaxamentos, descansos, momentos de registros, entre outros etc. Essa imersão não ocorre somente no campo da música, mas na literatura, nas diversas modalidades de artes visuais e plásticas (PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA, CMEI 'B', 2014, p. 61).

[...] sempre que temos a oportunidade de participar de eventos como apresentação na Mostra Artístico-Cultural da RME ou trazer para o CMEI artistas dos mais diversos campos artísticos nos engajamos a fim de possibilitar a ampliação do repertório cultural das crianças [...]. (PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA, CMEI 'B', 2014, p. 61).

Observa-se também a falta de um empreendimento teórico que abarque os conceitos e concepções de arte e linguagens artísticas, bem como suas interligações com a ludicidade, sensibilidade, expressividade e criatividade; aspectos discutidos nos documentos oficiais que subsidiam a construção das Propostas das instituições.

Há também outra observação a se fazer: os objetivos propostos nos currículos mencionam de forma generalizada o trabalho com as linguagens artísticas, contudo, não há

uma proposta consistente que indique como, onde e quando estas linguagens serão desenvolvidas.

Parafrazeando Gobbi (2014), no que diz respeito às linguagens e à infância, é preciso fazer uma reflexão sobre seu teor, dispor de mecanismos para perceber as presenças e ausências de comunicação das crianças refletidas em seus choros, falas, gestos, desenhos, entre outros. Conforme a autora, é preciso “[...] romper com posturas com as quais nos limitamos a tratá-las como mera função fática, vazia de conteúdo informativo, afetivo, cultural, embora acreditando que estamos nos comunicando com as crianças” (GOBBI; PINAZZA, 2014, p. 42).

Nesse sentido, deve-se enxergar o campo da arte e suas linguagens como lugar de construção de cultura, de conhecimento da criança, resultado de experiências significativas que se concretizam em suas produções artístico-culturais. Pensar sobre a importância de coadunar arte, linguagens artísticas e criança, num constitutivo processo de formação daqueles envolvidos com a infância, sem a pretensão de adotar um caráter prescritivo. Portanto, é preciso fazer a crítica diante de tantas lacunas que ainda permeiam o trabalho com a arte e suas linguagens na Educação Infantil.

CAPÍTULO III

O PROFESSOR E AS PRÁTICAS CULTURAIS ORIENTADAS PELO *HABITUS*

Por que ir buscar esta velha palavra? Porque esta noção de *habitus* permite enunciar algo que aparenta àquilo que evoca a noção de hábito, distinguindo-se desta num ponto essencial. O *habitus*, como diz a palavra, é aquilo que se adquiriu, mas que se encarnou no corpo de forma durável sob forma de disposições permanentes. Mas por que não dizer hábito? O hábito é considerado espontaneamente como repetitivo, mecânico, automático antes reprodutivo que produtivo. Ora, eu queria insistir na idéia de que o *habitus* é algo que possui uma enorme potência geradora (BOURDIEU, 1983, p. 104 apud DOMINGOS SOBRINHO, 2011, p. 192-193).

O presente capítulo busca compreender como se proferem os saberes, as práticas de cultura e o *habitus* das professoras, agentes da pesquisa, bem como as articulações com as experiências estéticas das crianças pela ação educativa na Educação Infantil. Este estudo filia-se à noção de *habitus*, constituinte e constituído *da* e *na* ação social. Este *habitus*, inconsciente, que se expressa por meio de diversas formas, seja no estilo de vida, nos gostos, nas maneiras de fazer as coisas, é inerente à ação humana. Pretende, ainda, trazer à discussão algumas categorias do pensamento de Bourdieu, tais como espaço social, campo, capital cultural e *habitus* (BOURDIEU, 2007; 2008; SETTON, 2008; SOUZA, 2007), dentre outras, as quais se consideram relevantes para entender como são elaboradas e direcionadas as práticas culturais das professoras e como estas reverberam nas ações educativas com as crianças.

3.1 *Habitus* como construção humana e social

Para Pereira e Catani (2002, p. 110) o *habitus* “está na base das distinções verificadas no amplo espectro das práticas sociais, porque é um sistema socialmente disponível de esquemas de pensamento, de percepção e apreciação”. Dependendo de sua localização no espaço social, o agente constrói suas práticas, avaliando e classificando as “coisas do mundo” (PEREIRA; CATANI, 2002, p. 110).

Conforme sua posição no espaço social, o agente vivencia uma diversidade de experiências mediadas pelo *habitus*, num movimento de resgate do passado, no tempo

presente, e de permanentes ações futuras dos agentes sociais; processo esse denominado por Bourdieu de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade.

Por espaço social, entende-se um lugar de distinções dos grupos sociais, dependendo da diferente localização dos grupos nesse espaço social. Este possibilita uma desigual distribuição de recursos ou poderes entre os agentes. Sendo assim, a posição privilegiada ou não privilegiada de um grupo, ou de um indivíduo, dependerá da incorporação de um ou mais capitais e como estes se dispõem e se constituem como propriedade de distinção, interferindo diretamente na relação do espaço social.

Pereira e Catani (2002) relacionam *habitus* a “classes de *habitus*” (ou *habitus* de classe), sendo que as posições que os agentes ocupam dentro do espaço social, determinadas por volumes de capital diferenciados, propiciam as mesmas práticas e “têm elevadas probabilidade de encontros físicos e afinidades simbólicas” (PEREIRA; CATANI, 2002, p. 111). Tal divisão de classes sociais é determinada pelas diferentes condições de existência, e estas, por sua vez, produzem *habitus* diversos e diferenciados, mas que remontam ao *habitus* de classe. Tais determinações são dadas pela condição definida em um sistema de diversidades e de posições diferenciais, se afirmando e se definindo na diferença. Portanto, um *habitus* é constituído pelas marcas da posição social que o indivíduo ocupa. Sua forma de se relacionar com o gosto, preferências, suas crenças e símbolos adquiridos, nem sempre, de maneira consciente, torna o *habitus* parte da natureza do próprio indivíduo, dentro de um contexto histórico demarcado, contrapondo “um consenso mais difundido de nossa história cultural, o de que *gosto não se discute*” (SETTON, 2008, p. 48).

Antes de servir aos propósitos bourdieusianos, o conceito de *habitus* já ocupava seu lugar de destaque na reflexão filosófica. Originária da escolástica medieval e do pensamento aristotélico, *habitus* pode ser tanto comportamental quanto intelectual e moral – o *ethos*, formas interiorizadas da moral (SOUZA, 2007), a *hexis*, convertida pela tradição escolástica para apontar características do corpo e da alma construídas no processo de aprendizagem, e a *eidos*, modo de pensar específico, uma apreensão intelectual da realidade. Bourdieu agrega a estes três componentes do *habitus* a noção de campo social “o que vincula de forma mais direta as esferas sociais até então destinadas somente a *hexis*, *eidos* e *ethos*” (SOUZA, 2007, p. 156).

Setton (2002) remete-se ao conhecimento de *habitus* trazido por Émile Durkheim (1995) para designar um estado geral dos indivíduos, interior e profundo, orientando as ações de forma durável. Num primeiro momento, Durkheim emprega-o dentro de uma concepção uniforme e moralista da sociedade. Depois, agrega o conceito a serviço da noção cristã, como

uma forma de educação integral, profunda e duradoura. Para a autora, o conceito de *habitus* corresponde ao de cultura apresentado por Bourdieu, que *a priori* “retoma o conceito de *habitus* segundo uma ótica original” (SETTON, 2002, p. 61). Ou seja, Bourdieu trilha o caminho reflexivo de Erwin Panofsky, em sua obra “*Architecture gothique pensée scolastique*”, sobre a arte gótica e o pensamento escolástico que, ao utilizar o conceito de *habitus*,

[...] mostra que a cultura não é só um código comum, nem mesmo um repertório comum de respostas a problemas comuns ou a um grupo de esquemas de pensamento particulares e particularizados: é, sobretudo, um conjunto de esquemas fundamentais, precisamente assimilados, a partir dos quais se engendram, segundo uma arte da invenção semelhante à da escrita musical, uma afinidade de esquemas particulares, diretamente aplicados a situações particulares. (BOURDIEU, 1983b apud SETTON, 2002, p. 62).

Após realizar pesquisas na Argélia e entre camponeses da região francesa de Béarn, Bourdieu (1963, 1972) atribui ao conceito de *habitus* um sentido mais conciso, no intento de “empiricamente apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais” (SETTON, 2002, p. 62). Categorizado por Bourdieu, o *habitus* apresenta dois aspectos: o herdado – transmitido de maneira implícita, inconsciente, pela instituição familiar e regras de classe; e o secundário – explícito, meticulosamente organizado, advindo da educação escolar, da indústria cultural e dos veículos de comunicação de massa. Cabe ressaltar que o *habitus* também se modifica mediante as alterações das condições sociais e históricas. Ao falar do conceito de campo, o autor afirma que cada campo se organiza em função de um capital simbólico específico, que é o objeto de competição e não se apresenta em uma posição linear, homogênea, que só se faz o que se espera. Pelo contrário, é um campo de força que constrange os agentes nele inseridos, porque o tempo todo há um exercício de domínio daqueles que já exercem certo poder dentro do campo, mas é também um lugar de disputa.

Espaço de jogo, o campo é considerado arena de lutas travadas entre detentores das diferentes modalidades de poder. Parte-se da concepção de que para ser aceito em um determinado campo, o agente deve buscar o entendimento da lógica interna deste, as regras do jogo, para então ser reconhecido como legítimo e depois modificar tal campo. Na tentativa de alcançar os padrões reclassificados pela classe dominante, uma ideia de *illusio* faz com que o indivíduo pense ter as mesmas oportunidades que o outro, que possa adquirir as mesmas coisas do outro, um tipo de equidade que permeia a classe dominada, na qual a busca por essa

igualdade é contínua, porque contínua é também a ressignificação imposta pelos grupos que dominam.

Os agentes e instituições possuidoras de uma quantia de capital específico (econômico, cultural ou simbólico) em comum, dependendo de suas posições dominantes ou subalternas, afrontam-se em estratégias destinadas a manter ou modificar as relações de força (SOUZA, 2007).

Estes elementos apresentados por Bourdieu contribuem para a reprodução de uma disputa social, das desigualdades sociais. A distinção social não somente perpassa o campo econômico, como também se constitui no campo simbólico (BOURDIEU, 2008). A disputa de classes ocorre sincronicamente no campo econômico e no campo cultural e este determina ou não a legitimidade das distinções.

A noção de *habitus* conectada a de campo – esfera social maior sob a qual o *habitus* individual social está circunscrito, designa um conjunto de disposições que vão sendo incorporadas pelos agentes sociais.

Para Setton (2008, p. 48), “[...] o conjunto desses capitais seria compreendido a partir de um sistema de disposições de cultura (nas suas dimensões material, simbólica e cultural, entre outras), denominado por *habitus*”. Aqui, denomina-se de capital econômico aquilo que se refere aos bens materiais, salários, imóveis; de capital cultural, aos títulos adquiridos, saberes e conhecimentos herdados; de capital social, as relações que podem ser capitalizadas; e de capital simbólico, o prestígio, a honra.

O capital cultural, formado por um conjunto de elementos constituídos no campo da família e da escola, funciona como espaço instituidor de competências necessárias aos agentes para atuar nos diferentes campos, sendo o capital econômico, o capital cultural e o capital social interligados dentro dos espaços sociais e que, se constituem numa objetividade. Esta ocupação de uma posição social por parte dos agentes detém um poder específico e são esses capitais objetivados e incorporados pelo *habitus*, que determinam as classes sociais, constituindo práticas que classificam as distinções.

Bourdieu denomina como “capital cultural incorporado” uma proporção do *habitus* de cada agente, uma maneira de gostar de certos produtos da cultura, ou seja

[...] uma tendência desenvolvida em cada um de nós, incorporada e que supõe uma interiorização e identificação com certas informações e/ou saberes; um capital, enfim transvertido em disposições de cultura, portanto, fruto do trabalho de assimilação, conquistado a custa de muito investimento, tempo, dinheiro e desembaraço no caso dos grupos privilegiados (SETTON, 2008, p. 49).

Nesse sentido, o *habitus* remete àquilo que foi incorporado de forma durável sob permanentes formas disposicionais; é um capital incorporado, que aparenta como algo inato constituído histórico e socialmente, que não se refere a um indivíduo ou a um grupo, mas a uma classe social determinada e distinta.

Para o diálogo profícuo com as ideias de Bourdieu, é necessário reconhecer a importância da distinção enquanto componente central na disputa dos grupos sociais, a partir da qual os dominantes a utilizam para classificar, desclassificar e reclassificar mecanismos de distinguir e legitimar bens simbólicos adquiridos e o próprio poder econômico, que por si só não se mantém, e precisa continuamente dessas concepções simbólicas para garantir sua legitimidade.

Os argumentos expostos por Bourdieu ajudam a pensar se o professor, que *a priori* se constitui como detentor de um determinado capital cultural e que se relaciona com determinados segmentos diversificados e diferenciais da sociedade, compreende as relações dialéticas que compõem este campo social, partindo de estratégias materializadas no cotidiano, para entender como se constitui seu *habitus*.

3.2 Concepções e saberes sobre arte e suas dimensões: o que pensam as professoras da Educação Infantil?

Para além dos aspectos que retratam a dimensão da profissão e da profissionalidade das professoras entrevistadas, destaca-se aqui a importância de se apreender o que pensam as professoras sobre alguns elementos constitutivos da arte e suas dimensões. Neste caso, Bourdieu pode contribuir, sobremaneira, na análise e interpretação detalhada das concepções e saberes que estas professoras apresentam, bem como, na compreensão de suas práticas de culturas na incorporação do *habitus*.

A teoria bourdieusiana de campo objetiva matizar as inter-relações fundamentais na estrutura do pensamento, das instâncias políticas e artísticas. Sua crítica está na sociedade de consumo que, para se manter legítima, organiza os bens culturais procurando atingir os interesses mercadológicos. E, quanto ao campo de produção erudita, o qual a teoria atinge essencialmente, também normatiza as leis e modos de consumo entre seus produtores. De modo que, o campo de produção erudita “constituem-se ‘sociedades de admiração mútua’, pequenas seitas fechadas em seu esoterismo e, ao mesmo tempo, surgem os signos de uma nova solidariedade entre o artista e o crítico” (BOURDIEU, 2011, p. 107). Nesse sentido, o

acesso a esse capital simbólico vai depender da quantidade de capital cultural incorporado pelos agentes.

Esses saberes sobre a arte, a experiência, a estética, a formação cultural, bem como seus entendimentos sobre o lugar da arte na Educação Infantil emergiram de um roteiro de entrevista pré-definido, o qual possibilitou que suas narrativas fossem analisadas considerando aquilo que elas caracterizaram como saberes essenciais, porque se entende que há uma relação entre esses saberes e concepções, e estes permeiam as práticas educativas das professoras e conseqüentemente, reverberam nas experiências estéticas das crianças. Bonnewitz (2003) diz que o *habitus* é o produto da posição e da trajetória social dos indivíduos, portanto é necessário “[...] estudar não só a posição dos agentes, mas também a trajetória que os levou a ocupar essa posição” (p. 78). Para o autor, as estruturas do *habitus* continuam modificando-se ou ajustando-se em razão de necessidades que vão surgindo de novas situações. Dessa forma, é importante conhecer como se constituiu as trajetórias formativas das professoras e como estas, possivelmente, vem sendo transformadas, pois o *habitus* “é uma estrutura interna sempre em via de reestruturação. É o produto de nossa experiência passada e presente, o que mostra que o *habitus* não é totalmente congelado” (BONNEWITZ, 2003, p. 79).

Uma vez compreendida a categoria *habitus*, cabe agora analisar os sentidos e significados atribuídos pelas professoras da Educação Infantil em relação à arte, à estética, à experiência e à formação artístico-cultural, como também aspectos da arte na Educação Infantil. Procura-se aqui, desvelar os elementos constituidores/constituintes dessa formação, ao tomar como base relatos de suas vivências culturais, bem como o gosto, constituintes dos *habitus* por elas adquiridos e consolidados.

Silva (2008) empreende uma discussão sobre os saberes dos professores e afirma que estes estão relacionados aos conceitos de *habitus* e campo. Para a autora, o saber é social porque é partilhado com outros agentes que se localizam na estrutura do campo e pela construção de suas trajetórias, em que os saberes são incorporados, modificados e adaptados. Afirma ainda que “a prática pedagógica é fruto de uma ação conjunta entre diferentes saberes que se relacionam dialeticamente” (SILVA, 2008, p. 100). Nesse sentido, percebe-se que os saberes são construídos por um conjunto de princípios, crenças e pensamentos, marcados por uma coletividade, por um determinado contexto social e cultural e que precisam ser compartilhados.

Saberes sobre arte

Em relação às concepções e saberes a despeito da arte e seus desdobramentos, as professoras entrevistadas partem da ideia da arte como expressão, uma possibilidade de deslocamento do sujeito da realidade para o lugar do sensível, no sentido de sensação, de canal para a expressividade. Portanto, a arte é tratada como: “[...] uma forma de sentir, de expressar, [...] provocar um sentimento” (Entrevista da P1); “[...] um olhar sensível” (Entrevista da P2, Anexo D); “[...] expressão da pessoa através de várias linguagens” (Entrevista da P4, Anexo D).

A arte também é concebida como processo de criação enfatizado pela educação do olhar: “[...] é tudo que envolve o processo criativo, diferenciação do olhar” (Entrevista da P3). Em sua narrativa, a professora (P4) ainda se refere à arte como forma de descontração: “[...] uma maneira de descansar... descarregar uma emoção” (Entrevista da P4, Anexo D).

Contrapondo-se a essa ideia da arte como modo de expressão, um deslocamento do sujeito pelo sensível, apenas uma das professoras coloca a arte como manifestação, como produto de uma cultura elaborada por uma determinada sociedade: “[...] eu entendo que a arte como manifestações culturais... [...] tem uma expressão, mas é... uma produção artística, [...] uma elaboração” (entrevista da P5, Anexo D).

Geertz (1997) refere-se à arte como atividade social anexada a outras formas de atividades sociais, ou seja, é preciso “[...] incorporá-la na textura de um padrão de vida específico” (p. 146) e não isolá-la como um fenômeno mágico e inexplicável.

Compreendida como produto do gênero humano, a arte não pode ser tratada como produção/criação imanente, descolada do social, mas é de base social, situada e datada no tempo e no espaço. Na arte, encontramos elementos da vida, mas ela não é a própria vida, e sim uma representação sensível dela.

Contudo, é preciso discutir a arte como possibilidade de reflexão infinita e forma de expressão e criação no bojo da cultura. A arte não está limitada ao âmbito filosófico, haja vista que a atividade artística consolida o pensamento e a ação humana materializados nas ações e linguagens artísticas produzidas. Entretanto, é no campo filosófico que se localizam argumentos peculiares à expressão e à fruição artística. É pela captação sensível da realidade que o artista trabalha, experimentando e reproduzindo suas ideias, sentimentos e reflexões, recriando, construindo conhecimentos e se expressando simbolicamente.

Trazendo à guisa da perspectiva hegeliana de compreensão da arte, esta é apresentada como produção humana, social e dispõe-se à liberdade do pensamento humano, do seu espírito, da expressão e da criação. Considerada enquanto produto humano, a arte não se

resume à apreciação do belo natural; ou seja, o belo é considerado como produção humana, relacionada à liberdade e está acima da natureza, como um bem soberano do homem. Hegel (2006) citado por Canda (2010) afirma que a arte estende a capacidade de conhecimento, de expressão e criação, fundamentados nos moldes disponíveis na cultura.

Assim, a compreensão de arte que se formula na perspectiva hegeliana é de uma atividade essencial para que o homem se reconheça enquanto ser humano; não concebida como algo meramente “divino”, restrito àqueles detentores de um talento nato, mas como meio revelador e atuante, que leva o sujeito a questionamentos e reflexões, tanto em seu processo de criação, quanto no modo de apreciação (PEIXOTO, 2005).

A autora (2005) apoia-se no materialismo histórico dialético, representado por Marx e outros autores, referindo-se à arte como “[...] um produto do trabalho espiritual-material humano, uma forma de conhecer, condensar e expressar aspectos de determinada visão de mundo, a partir de uma realidade histórica e socialmente datada” (p. 156). Produto da criação humana, a arte é inerente ao social, “[...] nasce na e para a sociedade” (PEIXOTO, 2005, p. 157) e por essa produção vislumbra-se uma visão de mundo, na qual estão contidos, não somente os momentos, o presente e o passado, como “[...] pode também expressar projeções de futuro, com base nas percepções e interpretações possibilitadas pelo movimento da história humana” (p. 158).

Para Peixoto (2005), a arte é possibilidade de desvelar o novo por meio da captação dos “traços essenciais do seu tempo” e na capacidade de “desvendar novas realidades”, partindo da concepção de “homem construtor de si enquanto construtor da história e da sociedade, pelo trabalho”. A arte traz consigo princípios estéticos pautados nesse trabalho essencialmente humano, “um produto humano completo e complexo”, que só é possível de ser realizado devido à capacidade humana de compreensão do mundo e abstração, pelo poder de projeção do produto final, da captação de recursos para sua elaboração e a concretização do planejado. Ainda que este produto, resultado de sua elaboração mental, sofra interferências e modificações, ou seja, passível de mudanças em seu plano original, como também determinante na transformação das formas “de ser, pensar e criar do artista no diálogo com sua criação” (PEIXOTO, 2005, p. 159).

Fischer (1983, p. 17) condiciona a arte a um determinado tempo histórico e como representante da “[...] humanidade em consonância com as ideias e aspirações, as necessidades e as esperanças de uma situação histórica particular”. No entanto, sincronicamente, a arte sobrepuja tal limitação e, num movimento de continuidades e rupturas

“e, de dentro do momento histórico, cria também um momento de humanidade que promete constância no desenvolvimento”.

Este trabalho filia-se à arte como produto da ação humana transformadora da realidade social. Ao mesmo tempo em que a arte possibilita ao ser humano distanciar-se da realidade, ela faz com que o homem se aproprie de seus significados e sentidos para compreender a realidade, tornando mais transformado e enriquecido seu cotidiano. Logo, leva o sujeito, em sua singularidade, a perceber-se como protagonista, identificando-se com a humanidade em geral. Defende-se aqui a arte como produto transformador de uma cultura, enquanto atividade humana, propiciando o desenvolvimento apurado dos sentidos, conseqüentemente o desenvolvimento da percepção e da sensibilidade, aspectos que capacitam os sujeitos a se tornarem ricos e humanamente desenvolvidos.

Saberes sobre a estética

Quanto aos saberes sobre estética, as professoras entrevistadas relacionaram o conceito de estética ao de arte, a um nível de equidade, limitando tal concepção à esfera do olhar sensível, ao campo de fruição: “[...] maneira de ver, de perceber o mundo, de sentir uma experiência estética” (Entrevista da P1, Anexo D); “[...] é o olhar de cada um” (Entrevista da P3, Anexo D); “[...] é o aparente, sendo feio ou bonito, tudo que aparenta é estética” (Entrevista da P2, Anexo D); “[...] um discernimento, sensível e crítico para compreender o mundo, as questões sociais” (Entrevista da P5, Anexo D).

Canda (2010, p. 41) propõe um percurso teórico compreendendo a estética como a “Ciência da comunicação sensorial e da sensibilidade, que é perpassada pela mediação cultural”. Busca ainda, discutir tal conceito partindo da etimologia da palavra, termo originado do grego *aisthétós*, que significa “percebido pelos sentidos”, oposto à ideia de *noétós*, referente à percepção da inteligência. Portanto, a autora salienta a relevância de se distinguir “o sentido de *estética*, aqui trabalhado, dos termos ‘forma’, ‘bom-gosto’ e o ‘belo’, convencionalmente utilizados no cotidiano”, do termo *estética* advindo do verbo *aisthesis*, como uma possibilidade de conhecimento pelo sensível, pelos sentidos, pelas sensações.

Delimitando o conceito de estética à concepção hegeliana, ela pode ser entendida “como a ciência do sentido, ou da sensação, cujo objeto maior é a arte, que provoca efeitos e sensações diversos no espírito humano, a exemplo de: admiração, maravilhamento, temor, repulsa, raiva, compaixão, etc.” (CANDA, 2010, p. 43). Baseando-se nesse pressuposto, são as sensações apreendidas pelo objeto artístico que insuflam a capacidade humana de sentir, sendo elas aspectos amenizadores dos processos de “anestesia social contemporânea”, contrapondo a origem grega do termo *estesia*, que significa sentir, anestesia refere-se ao não-

sentir. Portanto, em uma sociedade exacerbada pelo excesso de informações e imagens, o processo de anestesia social desloca o sujeito “de sua capacidade de sentir, de pensar e ressignificar ideias, valores e preconceitos aceitos socialmente, sem reflexão cuidadosa” (CANDA, 2010, p. 42).

Há aqui uma advertência a ser feita: não se pode considerar que estética e arte são a mesma coisa. A estética possibilita a experiência e perpassa todo modo de pensar à realidade, de viver a vida e significá-la (KIIHL, 2013).

Quanto às concepções sobre arte e estética materializadas nas falas das professoras entrevistadas, percebe-se que não conseguem situar teoricamente o termo. Isso se evidencia pela dificuldade de se pontuar de fato essa temática, por ser um campo complexo e não haver uma formação específica, para a Pedagogia, que dê conta de abarcar tal conceito. Isso significa dizer que as professoras não têm um domínio mínimo sobre o tema. Elas conseguem situá-lo, apesar de não ser propriedade de sua formação.

Saberes sobre a experiência

No âmbito da experiência, os saberes colocados pelas entrevistadas orientam a experiência como uma condição de “marca”, de experimento presente em suas falas: “[...] É experimentar alguma coisa [...] acho que é saber ver, saber sentir” (Entrevista da P1, Anexo D); “[...] alguma coisa que acontece e marca você, é experimentar algo” (Entrevista da P2); “[...] a experiência não são somente coisas que você aprecia, mas também coisas que te marcam [...] é importante experimentar” (Entrevista da P4, Anexo D).

Uma das professoras explicita: “[...] as crianças... têm que levá-las a experimentar a arte” (Entrevista da P4, Anexo D). O que se percebe é que a arte é vista como algo deslocado, externo à sua realidade e que precisa ser inserida no contexto da vida. Por outro lado, uma professora atribui à arte relevância, o que possibilita as experiências: “[...] a arte é uma experiência estética [...] ela possibilita ao ser humano um contato maior com produções que ele não conhece” (Entrevista da P5, Anexo D).

Há um tensionamento diante das concepções sobre experiência em suas falas. A concepção por elas apreendida apresenta-se como possibilidade de vivenciar algo, de levar o outro a uma experiência, de experimento, antagônica à concepção defendida como processo singular e pessoal.

Nesse sentido, a experiência estética é um processo constante e mutável, como algo que está em transformação. A arte acompanha as mudanças do mundo e coopera com a produção individual de ações e com a forma de pensar dos sujeitos. À medida que ocorrem

transformações em suas ações e em seu modo de pensar, o sujeito também se modifica, portanto, vivencia experiências.

Saberes sobre formação cultural

Quanto às suas compreensões sobre formação cultural, as professoras revelam em suas narrativas a importância da formação cultural para a formação humana. Relacionam a formação cultural no contato com a arte e na relação com a cultura, creditando à formação cultural “[...] o contato com a arte” (Entrevista da P1, Anexo D); “[...] contato com a cultura não só de um lugar, mas de vários lugares” (Entrevista da P2, Anexo D); “[...] é a construção do ser humano diante da cultura, de suas vivências, é o contato com as diferentes linguagens e uma forma de se posicionar no mundo” (Entrevista da P5, Anexo D).

O que se observa das falas é que as professoras não se consideram como produtoras de cultura, sujeitos que pertencem a uma sociedade histórica e culturalmente produzida, entendendo por formação cultural como algo distante, externo à sua identidade profissional: “[...] as pessoas não têm, não foram formadas para apreciar uma música, a ir ao museu, cada vez menos o contato com a arte [...] ficando menos estético o ser humano”. Esta última afirmação da professora (P1) confirma o lugar do sujeito na sociedade, não sendo as coisas que se tornam menos estéticas, e sim ele mesmo.

A professora (P3) refere-se à formação cultural como aquilo que lhe é oferecido, “[...] aquilo que eu assimilo da minha sociedade, o que me é apresentado”, dando a entender que ela não se considera como integrante de um grupo social, e que não produz cultura. Do mesmo modo, a professora (P4) relativiza o conceito de formação cultural afirmando que “[...] cultura é tudo, ela está em tudo na nossa vida! [...] Eu busco sempre estar em contato com a cultura, pesquisando e observando o que se passa na sociedade”.

Nota-se que há um distanciamento entre a cultura e a formação cultural, haja vista que a cultura perpassa todo o contexto social dos sujeitos. Ela é constituinte de toda formação humana, portanto, está imersa na arte, na estética e não como algo distante da realidade humana, que precisa ser conquistado. Percebe-se aqui que a cultura precisa ser acessada, oportunizada, não se esquecendo de que ela é inerente ao humano, é produção humana e histórica, e está presente em todos os modos de expressão.

As falas das professoras expressam o quanto elas não se reconhecem enquanto como produtoras de história, produtoras de cultura. Daí, entende-se que as professoras sentem-se deslocadas de qualquer expressão de cultura, desconsiderando suas participações na sociedade. Mas à qual cultura essas professoras se referem? O que elas denominam como

cultural? É perceptível nas falas das professoras um sentimento de não pertença a esta sociedade, conseqüentemente, de não conceber a cultura como expressão humana.

Conforme Bonnewitz (2003), Bourdieu concebe a cultura como uma forma particular de descrever e compreender o mundo, um esquema de percepções do mundo. Então, afirma que a cultura resulta das relações sociais concretas e se compõe em uma relação de força firmada entre os diversos grupos sociais. Nesse sentido, os significados aceitos pela maioria dos indivíduos são considerados, de forma automática, naturais, resultantes dos diversos significados disponíveis, que se dão num movimento a partir dessas relações e de maneira arbitrária.

Dessa maneira, o arbitrário cultural é resultado de uma ação exercida pelos membros de uma determinada sociedade que aplicam seus valores, crenças, hábitos às gerações novas de uma forma impositiva, arbitrária, fixando o arbitrário cultural de um dado grupo social. Este, por sua vez, se liga ao conjunto de culturas do presente e do passado, sendo aceito e vivido pelos membros daquela sociedade como únicos, conferindo-lhe uma legitimidade; ou seja, pela força da classe social, o arbitrário legítimo seria o correspondente à classe com maior poderio, nesse caso a classe dominante.

Logo, percebe-se que as professoras entrevistadas, por força de um arbitrário cultural dominante, aceitam de forma passiva sua posição no espaço social e reproduzem o discurso da cultura dominante que lhes inculcem – que não são produtoras de cultura –, precisando acessá-la para se legitimarem na sociedade.

Saberes sobre o lugar da arte na Educação Infantil

Por fim, as percepções das professoras acerca da arte na Educação Infantil reiteram a importância de levar a arte às crianças: “[...] através da arte a criança tem o contato com a diversidade cultural, ela se forma enquanto ser cultural” (Entrevista da P5, Anexo D); “[...] é levar a criança a perceber os instrumentos, o cheiro da tinta, a textura” (Entrevista da P1, Anexo D); “[...] parece que a criança está prontificada à arte... as crianças estão abertas a sentirem a arte” (Entrevista da P4, Anexo D). Entende-se aqui, que a arte encontra-se num lugar distante da realidade das crianças, como se não fizesse parte de seu universo e precisasse ser oportunizada, apresentada a elas. Por outro lado, as professoras referem-se à arte como instrumento de proporcionar o conhecimento às crianças: “[...] pela arte a criança pode aprender muito e crescer uma pessoa mais estética” (Entrevista da P1, Anexo D).

Já a professora (P4) é enfática ao afirmar que existe uma carência de formação continuada e específica para se trabalhar a arte na Educação Infantil: “[...] não tem formação, o pedagogo que trabalha na Educação Infantil trabalha muito a arte de maneira superficial”. E

complementa, dizendo que: “[...] ainda falta muito para a arte entrar na Educação Infantil como vivência, como experiência significativa [...]” (Entrevista da P4, Anexo D).

Mais uma vez, percebe-se o quanto a arte é colocada como algo distante de suas realidades, algo etéreo, contrapondo assim sua condição de produção humana. Da mesma forma, a criança ainda é tratada como um ser em formação, que também precisa ser colocada em contato com a cultura, desconsiderando que a criança constituída na sociedade é também *ser cultural* – produto e produtora de cultura na relação com o outro, com o diferente, expandindo, distinguindo e criando outras culturas.

O trabalho com a arte é traduzido pelas professoras como algo superficial, que carece de aprofundamento teórico para que se desenvolva e seja efetivamente significativo para as crianças.

3.3 As práticas culturais das docentes pesquisadas

O mundo social, por intermédio do *habitus*, é representado nos espaços ou nas posições que os agentes ocupam e é ele responsável por estruturar os estilos de vida do campo simbólico, pelas práticas objetivamente classificáveis. Toda uma estrutura do sistema de condições ou disposições possíveis está inserida no *habitus*, fundamentando as estruturas das diferenças (BOURDIEU, 2007). A lógica proposta por este autor é que o gosto, bem como as práticas, são orientados pelo *habitus*. Ao mesmo tempo, estas práticas constituem novas disposições, conforme a posição em que os agentes ocupam no espaço social.

Setton (2010) considera que a originalidade da reflexão de Bourdieu consiste precisamente em sua abordagem dialética do social, em que as determinações materiais e simbólicas agem sobre as estruturas sociais e psicológicas dos agentes e instituições, de acordo com os contextos históricos. Portanto, “[...] as ações e representações sociais e individuais são produto de um feixe de condições específicas de socialização. A dialética da produção, reprodução e renovação da ordem é intrínseca à realidade do social” (p. 21).

A fim de conhecer as práticas culturais das professoras pesquisadas, optou-se por uma entrevista semiestruturada. Na composição do roteiro da entrevista definiram-se, *a priori*, possíveis elementos que pudessem revelar os estilos de vida das entrevistadas, bem como suas práticas de cultura. Para análise dos dados, esses elementos foram organizados em blocos de questões referentes às mídias, as linguagens e os espaços de expressão da arte, os espaços sociais e culturais e a religiosidade. A escolha prévia destes elementos tem uma justificativa: para apreender o conceito de *habitus* é preciso ir de encontro às trajetórias e entender como as

práticas culturais dos sujeitos se materializam em seus processos de socialização e se incorporam ao *habitus*.

Sobre práticas culturais, Setton (2010) refere-se às formas de comportamentos cotidianos, todas as ações rotineiras, individuais ou coletivas, toda prática que “explicita um **modo de ser e fazer** dos agrupamentos humanos” (SETTON, 2010, p. 2, grifo do autor). Desse modo, as práticas culturais estão presentes desde as mais corriqueiras ações cotidianas, como por exemplo, as maneiras de se alimentar, de se vestir, de ornar o interior das casas, ou aquelas ligadas a “uma participação em uma associação política, religiosa ou artística” (SETTON, 2010, p. 21) ou a escolhas referentes ao lazer, turismo, preferências musicais. Essas práticas também estão presentes nos modos de agir, sendo estes conscientes ou inconscientes, que vão do movimento corporal, das gesticulações, às ações que representam costumes de uma determinada cultura.

Setton (2010) destaca ainda que, optar por tais práticas não quer dizer que são opções “neutras ou naturalizadas”, mas como produto de uma história social, essas escolhas perpassam condições de socialização específicas e manifestam “[...] o pertencimento a uma dada estrutura social” (SETTON, 2010, p. 22). Considera-se também que as práticas de cultura “[...] podem expressar necessidades sociais e psicológicas”. Como um campo de disputa, as práticas de cultura possibilitam agrupar os iguais e afastar os diferentes posicionando-os em espaços distintos e separados. É o que diz Setton (2010, p. 22): “as práticas de cultura atuam também sobre as exterioridades, sobre as facetas da vida de todos nós orientadas pela sociedade e, que completam a identidade social dos agentes.”

As práticas de socialização estão densamente marcadas pelas trajetórias sociais vivenciadas pelos indivíduos. Estando os indivíduos e os grupos situados em diferentes espaços sociais, submetidos a distintos processos de aprendizagem e socialização, “[...] expressariam diferentes bagagens, bem como distintas maneiras de se relacionar com a cultura” (SETTON, 2010, p. 27).

Nogueira (2008) afirma que, diante de suas trocas de experiências e convivências com diversos grupos de professores com variadas formações e atuantes em diferentes segmentos da docência, chamou-lhe a atenção a bagagem cultural que o professor trazia consigo, mencionando-a como “conjunto de experiências e informações extracurriculares, do campo da arte e da cultura, que cada um apresentava e o modo com isso aparecia na sua prática” (NOGUEIRA, 2008, p. 5).

Pensar em formações culturais do professor é pensar numa formação capaz de levar o sujeito a se envolver em um mundo repleto de experiências e que estas contribuam para a

percepção estética em relação às imagens, aos objetos, às músicas, às falas, aos movimentos, às histórias, aos jogos e às informações a ele apresentadas. Cabe a ele, o papel de observador, apreciador e reflexivo nesse processo de construção, fazendo com que as suas manifestações culturais sejam manifestações estéticas.

Nesse sentido, buscou-se elencar categorias que, no geral estão presentes no cotidiano e são constituintes de práticas de cultura das professoras. Assim, procurou abarcar a TV, o rádio e a internet como elementos da mídia e esta, tomada com agência constituidora de práticas culturais. Em seguida, objetivou-se conhecer os estilos de vida e a constituição do gosto, como também as vivências das professoras entrevistadas em relação aos espaços destinados à expressão da arte, bem como suas frequências a exposições, a museus e a apresentações musicais. Por fim, destacam-se outros espaços socializadores frequentados pelas professoras e constituidores de seus *habitus*.

3.3.1 As mídias: agências constituidoras das práticas culturais das professoras

A respeito das mídias, toma-se aqui a TV, o rádio e a internet como elementos constituidores das práticas culturais e que são acessados pelas professoras. Ao serem questionadas quanto à utilização da TV em seus momentos de lazer, as professoras responderam que assistem entre 40 minutos a três horas diárias. Seus programas de preferência são voltados a documentários sobre animais, culinária e arte: “[...] programas que abordem assuntos relacionados à natureza” (Entrevista da P1, Anexo D); “[...] eu gosto de programas de arte, programas da ‘GNT’, programas de culinária, de moda” (Entrevista da P3, Anexo D). Contudo, a professora entrevistada enfatiza em sua fala, o gosto por aquilo que considera popularizado, que faz parte de seu cotidiano: “[...] e eu assisto novelas também” (Entrevista da P3). Também utilizam a televisão para assistirem a filmes e a séries televisivas: “[...] gosto de ‘Telecine Cult’, sobre identidade, psicologia, são muito interessantes” (Entrevista da P2, Anexo D).

As falas das professoras traduzem a importância da televisão como elemento de entretenimento, mais do que formativo ou educativo. Destacam-se as narrativas das professoras (P2, Anexo D) e (P5, Anexo D) nas quais, respectivamente, referem-se à televisão como veículo de informação: “[...] mais informa do que forma”; “[...] tem algumas coisas boas sim, que podem contribuir com a formação das pessoas, mais no sentido de informação e cultura”. Já a professora (P3, Anexo D) credita à televisão a função de formadora de opinião:

“[...] a mídia, a cultura televisiva, ela é gerada; nos apegamos muito a ela, acaba que é uma formadora de opiniões” (Entrevista da P3, Anexo D).

Contestando essa concepção de televisão, como meio de adquirir informação, a professora (P4) comunga com a ideia da televisão como formação humana: “[...] existem muitos programas bons e uma programação voltada à educação, à orientação, então, acho que é sim um meio de formação humana. Mas tem muita coisa ruim, aí cabe a nós fazer ‘o filtro’” (Entrevista da P4, Anexo D).

Questionadas sobre a utilização da televisão no ambiente educativo, as respostas das professoras limitam o uso da televisão para subsidiar a exibição de filmes, musicais, como aporte aos planejamentos específicos propostos, em detrimento da apropriação dos programas televisivos como elementos educativos: “[...] é utilizada umas três vezes por semana, mas depende [...] do planejamento, mas não vemos programas, vemos mais DVD’s” (Entrevista da P1, Anexo D); “[...] sim eu uso a televisão mais para assistir vídeos, filmes infantis e quando vou fazer uma atividade individual com elas, as outras assistem enquanto eu faço, mas uso Datashow também” (Entrevista da P2, Anexo D); “Eu utilizo uma ou duas vezes na semana, [...] quando eu tenho algum vídeo relacionado a algum tema assim, [...] eu sempre trago filmes infantis e de preferência mais musicais, que chamem a atenção deles” (Entrevista da P3, Anexo D); “[...] uso mesmo, quando quero passar algum vídeo ou tratar de algum assunto com as crianças” (Entrevista da P5, Anexo D); “[...] com filmes, desenhos, músicas também. As crianças gostam muito da televisão” (Entrevista da P4, Anexo D).

Em relação à utilização do rádio, as professoras, em sua maioria, alegam utilizar pouco este dispositivo, limitando o seu uso no período do percurso de ida e volta do trabalho, tempo de audição, em torno de, aproximadamente, uma hora diária. De gosto musical variado, as emissoras de rádio de suas preferências são *Jovem Pan*, *Interativa*, *Mix*, *103,7* e *Rádio Universitária*. Quanto aos estilos musicais de suas preferências, as professoras apresentam um gosto musical eclético, que varia de *MPB (Música Popular Brasileira)* a outros estilos, que vão do clássico ao sertanejo: “[...] Eu gosto muito de rock nacional e eu gosto de sertanejo, bem diferentes [...] de ‘*Biquíni Cavado*’ ‘*U2*’, ‘*Aerosmith*’, mas também gosto de ‘*Jorge e Mateus*’” (Entrevista da P3, Anexo D). Já a professora (P5) refere-se à utilização do rádio como “[...] um recurso de formação cultural e sociabilidade” e à música “[...] expressa a linguagem, a cultura a expressão de uma sociedade” (Entrevista da P5, Anexo D).

Quanto à internet, o tempo de acesso diário de cada professora varia de 40 minutos a duas horas, sendo que a maioria das professoras destina a utilização da internet às pesquisas relacionadas ao trabalho, “[...] Pesquisas, coisas relacionadas mesmo ao trabalho [...],

informações, [...] ideias para trabalhar” (Entrevista da P1, Anexo D); “[...] pesquisas aqui do serviço, planejamentos são todos pesquisados pela internet, ouvir música, quase tudo hoje em dia eu faço pela internet” (Entrevista da P3), bem como para ações pessoais: “[...] Transações bancárias, pagamento de contas, leitura de *email*” (Entrevista da P3, Anexo D), atribuindo ao seu uso, um aspecto formativo/educativo: “[...] É um recurso a mais na formação da criança, tem muita coisa boa que podemos pesquisar para trabalhar com elas” (Entrevista da P3, Anexo D).

Foram unânimes em afirmar que a internet é um elemento formativo e educativo, desde que seja utilizada adequadamente: “[...] se souber utilizar, a internet no momento, é uma das ferramentas mais viáveis, acessíveis, que pode nos ajudar muito na formação” (Entrevista da P5, Anexo D); “[...] um veículo de acesso ao conhecimento se utilizado de forma adequada” (Entrevista da P4, Anexo D).

As professoras posicionam-se sobre a utilização da internet pelas crianças e afirmam que o acesso a esse recurso é algo que se faz presente na realidade das crianças e distante do ambiente educacional: “Ah, quase não falam, às vezes falam de jogos e *Facebook*, mas é só. Também quase não falamos nisso!” (Entrevista da P1, Anexo D); “[...] eu acho que elas usam mais para brincar, com joguinhos, algumas contam do *Facebook*, mas quase não falamos disso!” (Entrevista da P4, Anexo D); “[...] eu vejo que eles (as crianças) usam e manuseiam porque nós temos o nosso *Face* da instituição, e eles toda vez que eu tiro uma foto deles, falam: ‘coloca lá no *Facebook* pra eu ver, tia!’” (Entrevista da P3, Anexo D).

Ao serem indagadas sobre a possibilidade de utilização do computador pelas crianças dentro do espaço da Educação Infantil, as professoras coadunaram suas respostas na utilização da internet como instrumento de aprendizagem: “[...] pesquisas e acesso a sites que pudessem oferecer uma forma de conhecimento a elas” (Entrevista da P5, Anexo D); “[...] jogos mais educativos. Aqueles de aprender alguma coisa; ensinaria a pesquisar também diversos assuntos, se eu tivesse trabalhando um projeto, aí seria bom eles pesquisarem sobre o tema” (Entrevista da P4, Anexo D).

Agrupando aqui as discussões sobre TV, rádio e internet, pode-se compreender o papel que esses recursos midiáticos realizam no cotidiano, tanto das professoras como das crianças, enquanto elementos propiciadores de experiências estéticas. O mundo contemporâneo tem incorporado à vida moderna inovações como a energia elétrica, o telefone, o automóvel, a televisão, o avião, dentre outros que, na atualidade, são praticamente indispensáveis os acessos a eles. Destacam-se as mídias que ganharam dimensões impactantes, sobretudo, na vida das novas gerações. Ainda que elas não estejam acessíveis a todos os sujeitos, é uma

realidade objetiva, na medida em que permeia o contexto social. Embora possa parecer uma simples questão de escolha manuseá-las ou não, constitui um fator imperativo e complexo nas sociedades contemporâneas, pois, muitas vezes, aparecem no cenário cotidiano como fator de inclusão e exclusão social.

Instrumento conciliador entre a aparente realidade exterior e a realidade individual, o *habitus* está no centro da relação indivíduo e sociedade, onde “o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados”. Tal categoria é vista como “[...] um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as conjunturas de um campo o estimulam” (SETTON, 2002, p. 63).

O advento das mídias, mediante o avanço da internet na última década do século XX, apontou uma reconfiguração da sociedade que foi traduzida na denominada “sociedade em rede”, como expõe Castells (2007), ao observar que a internet

[...] é o coração de um novo paradigma sociotécnico, que constitui na realidade a base material de nossas vidas e de nossas formas de relação, de trabalho e de comunicação. O que a internet faz é processar a virtualidade e transformá-la em nossa realidade, constituindo a sociedade em rede, que é a sociedade em que vivemos (apud CAVALCANTE, 2010, p. 31).

As mídias abrem, a todo instante, novas possibilidades da produção e disseminação da informação, e também produz formas variadas de sociabilidade, comunicação e integração entre os sujeitos que se agrupam virtualmente. Nesse sentido, conforme Pretto e Riccio (2010), as redes de relacionamento sociais, por exemplo, trazem novos elementos para a produção e sentidos que desafiam a educação dos sujeitos. Assim, é importante salientar o quanto a realidade em que vivemos é modificada pela presença das mídias.

Belloni (2007) trata as mídias como elemento essencial no processo de socialização das novas gerações e a socialização como reprodução da sociedade onde atuam nos processos de produção, reprodução e transmissão da cultura de maneira crítica e criativa, e também como “importantes e sofisticados dispositivos técnicos de comunicação”, presentes nos diferentes contextos da vida social, mas também como mecanismo de controle social.

As mídias apresentam-se como modos de percepção da realidade, na apreensão, produção e difusão de conhecimentos e informações, portanto, não se restringem à população adulta, mas é de relevante importância para as novas gerações, no caso as crianças, que passam a utilizá-la como meio de socialização e desenvolvimento de uma nova forma de aprender, mais autônoma e colaborativa.

Contudo, estes dispositivos técnicos integrados aos processos educacionais e comunicacionais podem ocorrer de modo desigual e excludente, variando segundo as classes sociais, onde a apropriação das mídias pelo mercado na busca de alcançar seus interesses é alta e rápida, e nos processos educacionais ocorre de forma baixa e instrumentalizada, o que dificulta “mudanças e inovações pedagógicas e organizacionais” (BELLONI; BÉVORT, 2009, p. 1.084).

Observa-se ainda que, pela existência de um discurso que enfatiza os direitos da criança e que permite a ela participar e escolher autonomamente, tais escolhas não escapam inteiramente das influências midiáticas, dos discursos ideológicos, de fatores condicionantes e das múltiplas determinações do sujeito.

Cada escolha é ditada e prescrita pelo mercado, portanto, desde a infância há um “paradoxo entre liberdade e homologação da cultura” (FANTIN, 2008, p. 148) traduzida pela “[...] liberdade que jovens e adultos teriam para discutir ou articular uma oposição à homologação, vem cooptada e usada pela indústria cultural e hegemônica que representa uma falsa liberdade” (p. 148). Ou seja, mesmo as crianças sendo consideradas capazes de pensar, opinar e participar, não conseguem resistir à constante pressão que as induz a se conformarem com as necessidades do mercado.

A presença das mídias e de atraentes tecnologias em uma sociedade determinada pela globalização econômica e cultural pode caracterizar as experiências vivenciadas pelas crianças, “pela confusão entre vida privada e a vida pública” (BELLONI, 2007, p. 58); pela supressão das fronteiras entre a infância e o mundo adulto, abalando assim, a autoridade do adulto. Por outro lado, um fosso tecnológico entre o adulto e a criança se constitui em um abismo geracional.

Pode-se inferir, das análises sobre as práticas culturais das professoras, que o *habitus* corresponde a um conjunto de valores pertencentes a um determinado campo, a um grupo distinto, e este *habitus* legitima a sua prática naquele ambiente. Percebe-se que o *habitus* é composto por aspectos que denunciam o meio material e simbólico dos sujeitos. No caso, as professoras, devido pertencer a um campo social determinado pelo contexto histórico, desenvolvem estratégias de legitimação desse campo e constituem seu gosto, ou seja, o *habitus* constituído passa a ser concebido, dentro de um determinado espaço social, como a única verdade e como possibilidade de expressar um estilo de vida. Isso pode ser observado quando o *habitus* das professoras em assistir TV está centrado numa função de entretenimento e suas práticas profissionais reproduzem essa compreensão nas instituições, ao usar a TV para “distrair” as crianças.

Logo, passa a ser fundamental que as professoras possam vivenciar experiências estéticas significativas, ampliar seus repertórios culturais, já que, ao mesmo tempo em que elas entram em contato com essas práticas, estas possibilitam modificações no *habitus*. E, conseqüentemente, alargar as possibilidades das crianças de vivenciarem experiências estéticas, a partir da interlocução com esses elementos midiáticos que se fazem presentes em seus cotidianos, mas que se distanciam, à medida que as ações educativas não os legitimam enquanto elementos constituidores de conhecimento e cultura.

3.3.2 As linguagens e espaços de expressão da arte: agências constituidoras das práticas culturais das professoras

A essa análise, toma-se como referência a frequência das professoras em espaços de expressão da arte, no caso, às exposições de arte, aos museus e às apresentações musicais, bem como suas expressões acerca das linguagens artísticas como elementos formativos de suas culturas. Assim, elegem-se algumas linguagens artísticas, como a música, o cinema, o teatro e a literatura, como também, espaços e eventos culturais disponíveis: os museus e as exposições de arte, as apresentações musicais e os shows humorísticos.

As professoras reportam-se à música como veículo utilizado para a aprendizagem das crianças, ou seja, como suporte ao desenvolvimento de algum tema, “[...] a música é um recurso que eu utilizo sempre, porque as crianças gostam muito e acalma também, além de ensinar” (Entrevista da P1, Anexo D); “[...] a música [...] pode estar ensinando *pra* eles (as crianças), a letra tem muito a acrescentar, porque é muito parecido com a realidade” (Entrevista da P3, Anexo D).

Cotidianamente, a música está presente na Educação Infantil, seja apreciada com o intuito formativo, ou como elemento disciplinador, ou ainda para dar suporte a outras atividades: utiliza-se a música “[...] todos os dias, sempre quando vamos fazer uma atividade ou para dormir, ou mesmo para elas dançarem” (Entrevista da P2, Anexo D); “[...] a gente tem que propiciar à criança todo tipo de variedade de música e acho que agrega para eles (as crianças) fazerem suas escolhas” (Entrevista da P3, Anexo D); “[...] eu tento trazer os CD que eu gosto, meus estilos musicais que eu gosto, [...] elas ficam pedindo “traz aquele CD da *Bia Bedran!*” (Entrevista da P5, Anexo D); “[...] elas ouvem de tudo um pouco, mais infantil, mas elas sabem cantar músicas de rádio mesmo, sertanejo, *funk!* Aí eu trago músicas infantis, mesmo.” (Entrevista da P4, Anexo D).

Ostetto (2004) refere-se aos gostos e repertórios musicais que permeiam os espaços educativos como práticas culturais, pois “[...] atrás de um gosto há sempre um sujeito, uma história” (p. 41). Em relação ao gosto por determinado gênero musical, ou à escolha de repertórios musicais compartilhados por adultos e crianças, a autora enfatiza que o gosto não é algo natural e que as preferências musicais são atravessadas pela dinâmica da sociedade, em que ideais e diferenças a constituem, “se confrontam e se constroem” (OSTETTO, 2004, p. 47). Diante de uma sociedade capitalista e massificada, o que se produz é uma cultura massificada, que controla o gosto e impõe o gosto de mercado, ou seja, aquele que é reproduzido pela indústria do disco. A distinção encontrada nesse contexto é de que as músicas, uma vez concebidas como obras, transformam-se em produtos.

Nesse caso, como considerar os gostos e predileções das crianças, respeitando seus interesses e realidades? Como disponibilizar repertórios musicais sem desconsiderar aquilo que as crianças trazem de gosto, sem negar-lhes sua história? Ostetto (2004) assevera que as crianças trazem suas experiências e vivências, constroem conhecimentos na relação estabelecida com seu contexto. Portanto, cabe aos professores desvelar novas possibilidades, num exercício de interlocução, que sejam considerados o que as crianças apresentam. Contudo, sejam a elas oportunizadas práticas educativas que as conduzam “[...] para além do simples reconhecimento das diferenças ou da realidade. Práticas educativas em que a repetição e a reprodução – sejam dos conteúdos escolarizados, seja dos modelos massificados da sociedade de consumo – dêem lugar ao entendimento e à descoberta [...]” (OSTETTO, 2004, p. 58).

O que não quer dizer que se deva desconsiderar o repertório musical que a criança leva para o espaço educativo, mas propor-lhes outras possibilidades de tipos de música, outras vivências que, nos dizeres de Ostetto (2004, p. 58), podem “[...] provocar o encontro e o debate de significados e sentidos – do estranhamento às entranhas do novo”.

A despeito do cinema, as professoras (P2) e (P3) pouco frequentam as salas de cinema da cidade. Alegam falta de tempo, condições financeiras, preferindo assistir pela internet ou alugar filmes em locadoras de vídeo da cidade: “[...] a gente vai *na* internet e baixa no computador” (Entrevista da P2, Anexo D). As demais professoras afirmam frequentar com certa regularidade o cinema, porém, utilizam também como recurso o aluguel de filmes e o acesso à internet, para assistir ou baixar seus filmes de preferência: “[...] baixo muito no computador, além de assistir na televisão ‘fechada’ (por assinatura)” (Entrevista da P4, Anexo D). Suas escolhas quanto ao gênero dos filmes se dão no campo do prazer, do entretenimento, tomando o cinema como lugar de representatividade da realidade: “[...] gosto de filmes que

tenham uma história boa, baseada em fatos reais e que tragam mensagens, lições de vida” (Entrevista da P2, Anexo D).

As professoras consideram o cinema como meio formativo/educativo, tanto para elas quanto para as crianças. Em suas falas, a importância do cinema se materializa: “[...] acho que tem muito a agregar em nossas formações, filmes bons...” (Entrevista da P3, Anexo D); “[...] então, acho de extrema relevância o cinema, não só como formação, mas também como informação, diversão, cultura” (Entrevista da P5, Anexo D). Contudo, ressaltam que o acesso ao ambiente de projeção fílmica é limitado e excludente, visto que, pelas condições econômicas, a maioria das vezes o cinema não é acessível a todos, atribuindo a ele um caráter mágico, elitista e distanciado da maioria dos indivíduos. A fala da professora (P1) traduz essa ideia: “[...] fica difícil levar as crianças ao cinema. [...] escolher um filme e trazer é diferente [...], você pensa no filme que ele possa trazer algo, apoiar algum objetivo [...] para seu agrupamento” (Entrevista da P1, Anexo D). “[...] eu gostaria de levá-los ao cinema porque no cinema é mais interessante, mágico” (Entrevista da P5); “[...] ainda considero, na realidade em que nós trabalhamos aqui ele ainda não chega; as crianças não vão, só quando a instituição leva. [...] Os pais falaram: vou deixar ir porque eu nunca levei, eu não tenho oportunidade” (Entrevista da P3, Anexo D).

As professoras atribuem ao cinema a ideia de elemento formativo no sentido de constituir um modelo de conduta, que resgate a moral, que insufla a aquisição de um determinado gosto, em detrimento da concepção de cinema como formador de um olhar diferenciado, crítico perante os contextos sociais: “[...] mas gosto de filmes que tenham uma história boa, baseado em fatos reais e que tragam mensagens, lições de vida” (Entrevista da P3, Anexo D). O que é chamado por elas como meio de trazer coisas boas, de filmes com lições de vida; reverberam a ideia do cinema como constituinte de valores éticos, da moralidade.

Entende-se o cinema como arte reveladora de seu tempo histórico e social. Estudos de Cabral (2014) indicam que o cinema também pode ser estudado e compreendido como forma de ocultamento da realidade, ao trazer a “[...] compreensão de que na sociedade capitalista um dos fundamentos que dão sustentabilidade ao modo de produção e sociabilidade é a instrumentalização (e o conseqüente ocultamento) das condições da vida social” (p. 47).

Nesse sentido, Duarte (2009) traz o cinema como elemento cultural, produto da realidade dos sujeitos que reverbera traços da subjetividade dos sujeitos e de suas próprias culturas. Concomitante a essa perspectiva, Alea (1983) compactua com a concepção de um cinema inscrito na arte, ressoa reflexos da realidade social, um meio de análise da realidade

através da ficção cinematográfica, para desencadear possíveis compreensões acerca dessa realidade.

Tanto o cinema como outras formas de arte permite ao sujeito decifrar os enigmas da modernidade que cerceia o espaço imagético, levando-o a experiências estéticas. O cinema, em particular, estrutura a realidade de forma pessoal e estilizada, situando-a para além das demandas produzidas neste tempo. É a arte de enxergar aquilo que não se vê. É ver e ouvir a experiência do outro com olhos e ouvidos que transpõe o encanto da imagem projetada no ecrã, desapegando dos elementos identificatórios para assim “[...] confrontar-se com a diferença e o impossível de se saber” (ROURE, 2005, p. 2). No entanto, um filme não é sempre considerado uma obra fílmica, que possa levar o sujeito a se embrenhar em tal caminho.

Nesse aspecto, além de ser um elemento de representação da realidade social, o cinema também possibilita a experiência estética de seus espectadores, por ser também elemento artístico e, conseqüentemente, produto da cultura.

Sobre literatura, o acesso das professoras à leitura resume-se na aquisição de livros de autoajuda, informativos ou de cunho religioso: “Sim, eu leio uns livros sobre espiritismo. Acho bem interessante, [...] tem uns que falam de caridade, de afetividade” (Entrevista da P2, Anexo D); “[...] ‘O Corpo consente’, ‘O que esperar quando você está esperando’.” (Entrevista da P5, Anexo D); “[...] ‘Educando nossos filhos’; [...] ‘O mundo de Sofia’ foi o último, eu li por prazer!” (Entrevista da P4, Anexo D). Quanto aos outros instrumentos de leitura, como jornais e revistas, as professoras afirmam ter o costume de ler, na maioria das vezes, aos fins de semana. Ao contrário desse dado, a professora (P1) alega ler revistas e jornais todos os dias porque é assinante.

Atribuem grande relevância à leitura como meio formativo/educativo, particularmente à criança, como elemento propiciador de conhecimento, de desenvolvimento e de elaboração do gosto: “A leitura é muito importante, ela é essencial no processo de formação da criança, aqui eu leio todos os dias com as crianças, temos nosso cantinho literário com livrinhos e ela tem acesso permanente a eles” (Entrevista da P2, Anexo D); “[...] elas pegam o livro e a primeira coisa que elas querem saber é quem escreveu o livro, quem é o autor do livro, [...] muitas pedem ‘traz mais livros *pra* gente’; [...] então ele vai formando mesmo esse gosto, que eu acho que é importante” (Entrevista da P5, Anexo D); “[...] Acho importante porque eles (as crianças), mesmo não sabendo ainda ler, têm o contato e vão descobrindo as letras, recontam a história, e isso contribui para o processo de aprendizagem ‘deles’” (Entrevista da P4, Anexo D).

Percebe-se, aqui, a importância que as professoras dão ao processo de letramento na Educação Infantil, ou seja, de incentivar as crianças à leitura. Sabe-se que a criança, desde seu nascimento está em contato com o mundo letrado em variados contextos, o que caracteriza a sociedade organizada socialmente por valores, comportamentos e conhecimentos ditados por uma cultura escrita (BRITO, 2005). Contudo, práticas pedagógicas referentes à alfabetização centrada no assistencialismo e na preparação, que evocam um domínio de escrita fragmentado e repetitivo, ainda são presentes no contexto da atuação profissional (PEREZ; SAMPAIO, 2008).

Contrária a essa ideia, a proposta para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Goiânia defende a apropriação da escrita como “[...] prática discursiva e como objeto de conhecimento” (GOIÂNIA, 2014, p. 70), em um processo complementar de “alfabetizar letrando e letrar alfabetizando”. Assim, a Política de Alfabetização da Rede considera que o papel da Educação Infantil na alfabetização tem como objetivo **“ampliar, diversificar, complexificar conhecimentos, saberes e práticas de letramento em contextos sociais”** (GOIÂNIA, 2014, p. 71, grifo do autor). Para tanto, **“as instituições devem constituir em um ambiente alfabetizador”** (grifo do autor) e que sejam disponibilizados às crianças elementos e materiais de leitura como “[...] práticas constantes de organização, favorecendo às crianças e aos adultos ampliar os seus conhecimentos e saberes sobre escrita, bem como desenvolver o gosto e o hábito de leitura” (GOIÂNIA, 2014, p. 73).

Pelas perspectivas de abordagem das práticas culturais de leitura, concebe-se a relação entre as aspirações de classes em que a distinção de gosto dá-se através da classe social pertencente. Alguns grupos se apropriam do poder simbólico que dominam certos códigos dos quais são exclusivos, restritos no interior de campos fechados, constituindo, portanto, seu espaço. Nesse aspecto, Bourdieu (2000) descreve o campo de forças objetivas, que impõe “[...] a todos os que entrem nesse campo e irredutíveis às intenções dos agentes individuais ou mesmo às interações diretas entre os agentes” (BOURDIEU, 2000, p. 133-134).

Em relação à frequência a espaços promotores de cultura, em particular, às exposições em galerias de arte ou museus, as professoras dizem que pouco frequentam esses espaços, limitando-se a apreciação de alguma exposição promovida em espaços abertos e públicos: “[...] quando são essas exposições itinerantes no shopping, [...] quando está exposto em algum lugar em que eu fui visitar, igual em um shopping, em uma viagem: a gente está passando pela praça e tem uma exposição, mas ir para a exposição, não!” (Entrevista da P4, Anexo D).

No entender de Leite (2005, p. 24), “uma experiência indireta com a obra de arte não substitui a experiência direta”. Portanto, as exposições em espaços abertos, itinerantes, bem

como, o acesso às obras de arte visualizadas a partir de um CD-ROM “não pode ‘substituir’ o museu” (LEITE, 2005, p. 24); embora tenham relevância na formação estética dos sujeitos.

Desse modo, observa-se que a frequência a esses espaços reporta-se a questão de classe, em que o capital cultural herdado é parte constituinte de um conjunto de *habitus*. Assim, para que as vivências nesses espaços de expressão da arte se tornem significativas e legítimas, é preciso considerar a proporção de capital cultural que essas professoras detêm, e como estes constituem seu gosto e, conseqüentemente, seu *habitus*.

No que tange à visita a museus, as professoras os consideram como espaços importantes de formação cultural e educativa. Todavia, elas não frequentam esses espaços com regularidade: “[...] atualmente, não. Faz mais ou menos 01 ano que eu não vou a museus” (Entrevista da P1); “[...] mas, assim, não é um passeio que a gente faz constante [...], uma vez ao ano” (Entrevista da P4, Anexo D). Concebem esse espaço como fundante no processo de formação da criança: “[...] para as crianças é importante, elas irem para conhecer a história, a arte” (Entrevista da P2); “[...] acredito que sim, porque é um espaço que promove conhecimento, cultura, arte” (Entrevista da P4, Anexo D).

Leite (2005) refere-se aos museus como espaços de cultura, onde o grande desafio é que esses se tornem efetivos e acessíveis a todas as classes sociais, tomando para si o papel social de “apresentar os objetos de cultura de forma crítica”, promovendo o “diálogo destes com o público” (p. 44). Na afirmação da autora, “cada passeio, cada visita, cada experiência suscita no contemplar de sensações e indagações únicas; desperta desejos, abre portas para novas buscas” (p. 44), por isso tão relevante é oportunizar o acesso a esse bem cultural que é o museu. A autora ressalta ainda que, a obra de arte tem uma conotação diferente quando localizada em um museu: “[...] confere, à obra, um *status* diferenciado que conduz/induz sua contemplação pelo espectador” (p. 26). Não obstante, é também um espaço ideológico, onde se prevalece a distinção de classe social, etnia, ou de uma geração, bem como um espaço de memória e poder (SANTOS, 1997 apud LEITE, 2005). A crítica que se faz sobre tais aspectos parte do princípio de que os museus assumiram a função de depositários de obras diversas, tendendo a uma sacralização dos objetos que, por sua vez, são tomados como algo intocável e precioso.

Historicamente, o conceito de museu vem se resignificando. Na busca de um rompimento com a estrutura tradicional de museu, os franceses, no século XX, propuseram o museu “[...] sobre seu contexto social imediato (apontando a necessidade de engajamento da população, transformando-a em guardiã de seu patrimônio); enfatizaram-se a dimensão pedagógica dessas instituições” (LEITE, 2005, p. 27).

As professoras entrevistadas colocam suas justificativas quanto a não assiduidade a esses espaços, bem como o acesso das crianças a estes: “[...] se eu te falar que eu nunca fui. Eu vejo mais pela TV, igual os programas, alguns programas que a gente assiste tem alguma coisa falando sobre um artista, aí tem uma exposição dele. Eu vejo mais pela televisão” (Entrevista da P2, Anexo D); “[...] eu tenho vontade de levá-las a uma exposição, a um museu, porque eu sei que elas pouco vão, mas ao mesmo tempo essa vontade se esbarra em coisas, transporte para levar, e a questão da própria entrada (ingresso), dependendo do lugar” (Entrevista da P5, Anexo D).

Nesse parâmetro, Leite (2005, p. 28) declara: “parece-me que não temos hoje, no Brasil, uma cultura de museu constituída” e faz a ressalva quanto à urgência em buscar meios para reverter tal situação, a começar pela desmistificação de que a esses espaços está associada à ideia de algo deteriorado, velho, inerte, tornando-os lugares mais atrativos e acessíveis. Entretanto, como possibilitar experiências estéticas diante de um cenário tão restrito de frequência aos espaços socializadores, em particular, os museus?

Oliveira (2008) investiga os processos culturais, imaginativos e criadores das crianças, bem como as experiências estéticas no campo da arte. Para tanto, defende uma proposta pedagógica voltada para a infância “[...] que compartilhe da concepção de que as crianças são capazes de ‘pensar não meramente no interior dos sistemas cognitivo e social existentes, mas além dele ou mesmo contra eles’, não pode perder de vista em seus itinerários pedagógicos as experiências estéticas no campo da arte” (OLIVEIRA, 2008, p. 72). Segundo a autora, ao levar as crianças à Bienal e pelo contato com as diversas obras, em particular, as esculturas compostas por objetos familiares, como urso de pelúcia, vaso sanitário, as crianças estabeleceram com elas **“novas configurações, rompendo com as composições, situações e dimensões habituais”** (OLIVEIRA, 2008, p. 73, grifo do autor), ou seja, “novos objetos estéticos tridimensionais com as quais as crianças se relacionaram, brincaram” (OLIVEIRA, 2008, p. 73).

Acredita-se que as vivências em espaços de arte e o contato com as manifestações artísticas possibilitam as experiências estéticas das crianças. Mais que isso, **“a visita a um museu pode ser um espaço&tempo em que a imaginação seja provocada a (re)interpretar a vida, as cores, as formas, e simultaneamente a (re)criá-las, levando a um modo singular de conhecimento do mundo”** (OLIVEIRA, 2008, p. 147, grifo do autor).

Moura (2005) diz que uma formação artística consistente “se aproxima de uma educação que valoriza o acesso aos museus e exposições, concertos e espetáculos” (p. 1). Reafirma a importância do professor como “agente dessa experiência, que inclui a

familiarização e o contato com as diferentes manifestações” (MOURA, 2005, p. 1), buscando uma construção coletiva e partilhada do conhecimento. Portanto,

[...] frequentar os diferentes espaços de cultura e expressar-se culturalmente é direito de todo cidadão; mais do que tornar-se melhor professor/educador, todos têm o direito a aceder ao conhecimento. Sem dúvida, um sujeito com experiências mais variadas, mais plurais, terá também possibilidade de oferecer/favorecer experiências diversas às crianças com as quais ele convive (LEITE, 2001, p. 42-43 apud GANZER, 2005, p. 98).

Pelo caráter cênico, os espetáculos teatrais, musicais e humorísticos foram agrupados visando à dinamicidade da pesquisa. A frequência das professoras a essas programações é mais escassa, resumindo em média de dois a quatro espetáculos assistidos por ano. Dentre eles, destacam-se com maior frequência os espetáculos humorísticos: “[...] ‘Volta ao mundo’, com Fábio Porchat, no Teatro Rio Vermelho, e agora, recentemente, eu fui ao show do Nilton Pinto e Tom Carvalho” (Entrevista da P2); “[...] o último foi ‘Nilton Pinto e Tom Carvalho’, no Teatro Madre Esperança Garrido” (Entrevistas das professoras P3 e P4, Anexo D).

Consideram o teatro como meio formativo/educativo dos sujeitos e o relacionam como instrumento propiciador da aprendizagem: “Pode contribuir sim, porque quando fomos ao teatro, as crianças chegaram à instituição contando, e [...] pudemos conversar muito sobre o que elas viram e foi muito boa essa experiência, mesmo elas sendo muito pequenas o teatro é algo que prende a atenção” (Entrevista da P1, Anexo D). “[...] Acredito sim, muito, porque é um momento cultural, de descontração, que contribui com o aprendizado” (Entrevista da P2, Anexo D); “[...] um incentivo para as crianças porque quando elas vão ao teatro elas têm a oportunidade de conhecer as histórias, encenadas” (Entrevista da P4, Anexo D). Observa-se que o desenvolvimento de atividades utilizando o teatro com as crianças detém-se ao campo da expressão corporal, do faz-de-conta: “[...] quase não ensaiamos peça de teatro, a gente brinca mais de faz-de-conta” (Entrevista da P2, Anexo D); “[...] eu utilizo sempre a expressão teatral, as artes cênicas em nossas atividades. A expressão corporal também, mais que o teatro em si.” (Entrevista da P5, Anexo D); “[...] eles assistiram à peça de teatro do ‘Bumba Meu Boi’, no ano passado, (apresentada pelas crianças do outro agrupamento) e esse ano eles pediram para fazer. Então, é uma forma de ensinar brincando” (Entrevista da P4, Anexo D).

Quando interrogado às professoras sobre os últimos espetáculos a que assistiram, duas responderam que foram a apresentações humorísticas (P2) e (P3), e outras duas professoras (P1) e (P4, Anexo D) acompanharam as crianças da instituição a uma peça infantil: “[...] ‘Branca de Neve’, eu fui com as crianças” (Entrevista da P1, Anexo D) e a professora (P5)

assistiu a uma peça teatral promovida pela universidade, da qual não se recordou do nome. Cabe fazer a ressalva de que Goiânia, palco da pesquisa, não faz parte do circuito de grandes montagens teatrais, ficando restrita a apresentações, e estas, quando chegam aqui, são de alto custo, o que inviabiliza uma maior frequência.

Sobre as apresentações musicais, a frequência das professoras é mínima: “[...] foi há uns quatro anos atrás. Já tem bastante tempo e depois disso eu não fui.” (Entrevista da P2, Anexo D); “[...] o último foi ‘Paralamas do Sucesso’ e ‘Titãs’, acho que já faz um ano ou mais” (Entrevista da P4). Ressaltam que o show musical pode ser um meio de formação cultural, uma vez que, promove o contato com a cultura, a socialização dos sujeitos, e a constituição do gosto e do repertório musical de quem o assiste: “[...] um recurso cultural que permite a promoção cultural e o contato com a diversidade” (Entrevista da P5, Anexo D); “[...] Alguns shows são formativos porque trazem a cultura de uma gente, ou uma história” (Entrevista da P2, Anexo D).

Entretanto, limitam o repertório das crianças ao universo infantil, no momento em que são indagadas quanto à indicação de shows musicais: “[...] mas acho que seria um musical infantil, como agora fomos na ‘Branca de Neve’. Sim, seria mais nesse sentido.” (Entrevista da P1, Anexo D); “É difícil, porque cada família tem um jeito, mas acho que seria alguma coisa infantil, até mesmo porque elas são muito pequenas” (Entrevista da P2, Anexo D); “[...] Ah o ‘Palavra Cantada’!” (Entrevista da P5, Anexo D); “[...] algum infantil, [...] aqueles musicais com os clássicos das histórias” (Entrevista da P4, Anexo D). Somente a professora (P3, Anexo D) indicou um show musical com a cantora ‘Maria Gadu’, alegando que suas músicas são calmas e que carregam uma mensagem positiva.

Destaca-se que, mesmo sendo os shows humorísticos, os mais frequentados pelas professoras, estes não são considerados por elas como elementos formativos ou educativos, “[...] pode até ser, mas para mim não” (Entrevista da P1, Anexo D); “[...] Acho que não é tão educativo. É mais para divertimento” (Entrevista da P4, Anexo D); “[...] visualizar nosso mundo de uma forma mais alegre; às vezes a gente não percebe que dos pontos críticos, das tragédias, a gente pode tirar algo e isso o humor acrescenta” (Entrevista da P3). Foram enfáticas quanto à não indicação desses shows às crianças, devido ao teor dos assuntos abordados, linguajar inadequado para a faixa etária e descontextualizado do universo infantil: “[...] Ai, é difícil, porque as crianças não entendem muito e tem piadas meio, (risos) sabe? Não sei se daria para levá-las nesses shows. É mais para adulto mesmo!” (Entrevista da P2, Anexo D); “[...] esses shows são mais piadas, então acho inadequado para crianças” (Entrevista da P4, Anexo D).

É pelo *habitus* que o passado do agente atualiza-se no presente. O *habitus* possibilita a construção de novas modalidades de conduta, de novas ações dos sujeitos sociais, pelo fato de posicionar-se numa busca permanente de superação das contradições, visto que estas se manifestam na tensão entre os fatos passados e o problema do futuro.

Numa relação dialética entre campo e *habitus*, tem-se um contexto demarcado pela socialização, distinguindo-se os estilos e práticas dos agentes que, por sua vez, vão constituir os diferentes campos. O *habitus* é diferenciado como também diferenciador; veículo que faz a distinção e se distingue dentro de um campo social. Ao utilizarem instrumentos classificatórios, o *habitus* classifica os agentes em relação ao que é legitimamente determinado no campo social.

Em sua obra *Razões Práticas*, Bourdieu (2007) traz o *habitus* como categoria mediada e constantemente presente no espaço social,

[...] um espaço de tomadas de posição pela intermediação do espaço de disposições (ou do *habitus*); ou em outros termos, ao sistema de separações diferenciais, que definem as diferentes posições nos dois sistemas principais do espaço social. [...] um conjunto de bens e de propriedades, vinculadas entre si por uma afinidade de estilo (p. 21).

Pensando assim, o que as professoras consideram como eventos de promoção do entretenimento está dissociado à ideia de que possam ser espaços de expressão cultural, por não os considerarem culturalmente legítimos e distintos. Observa-se também que, a frequência maior a esses eventos popularizados revela a posição das professoras no espaço social, como o capital econômico e, sobretudo o capital cultural pode ditar e distinguir suas posições no campo.

Por esse viés, interroga-se como propor ações educativas que possibilitem experiências estéticas significativas às crianças, diante de um quadro de vivências com as artes e suas expressões tão empobrecido e limitado, se a questão perpassa não somente o capital econômico, mas o cultural na constituição do *habitus* das professoras?

Remetendo-se ao campo teatral, sabe-se que o ato cênico propõe a reflexão e a criação a partir de informações e estratégias que podem fomentar o crescimento cultural do espectador. Mais do que informar, o teatro possibilita a ampliação do olhar estético sobre a realidade social, cultural e artística de um contexto. Assim, ao explorar as possibilidades cênicas, o sujeito estará exercitando sua capacidade expressiva, comunicativa e estética (CANDA, 2010b). A autora reafirma que, além do exercício estético na ação educativa com as crianças, é preciso oportunizar a frequência ao teatro, a espetáculos artísticos, a fim de

promover a apreciação e ampliar o repertório estético das crianças. Nesse sentido, “[...] a experiência estética possibilita um campo vasto de fruição e de informações importantes para o fazer teatral (CANDA, 2010b, p. 253) e portanto, devem articular “[...] propostas que conjugue a arte e a educação estética enquanto práticas culturais de desenvolvimento integral da criança” (p. 259).

3.3.3 Espaços de socialização constituidores do gosto

Sintetizada pela ideia bourdieusiana, a socialização se refere a processos contínuos por meio dos quais, desde os primeiros momentos da vida social, os indivíduos estão submetidos. O que implica assimilar normas comportamentais, interiorizar modos de linguagem, adequar-se a padrões pré-estabelecidos de conduta, firmados por compartilhamentos valorativos e culturais (SOUZA, 2007). Trata-se, diretamente, de um processo da vida em sociedade, a maneira como se relacionam e se inserem no meio social; portando-se como um valioso instrumento nas análises das estruturas das classes sociais e na forma da reprodutibilidade das relações entre os indivíduos e as instituições.

Ao frequentarem bares, restaurantes e shoppings, em média de cinco vezes ao mês, as professoras entrevistadas os consideram como espaços de formação cultural, apesar de ressaltarem que a finalidade principal é o entretenimento, ou seja, para comer, fazer compras, ir ao cinema. As professoras (P3) e (P5) defendem em suas falas que: “[...] todo espaço social que a gente frequenta, ele é formativo” (Entrevista da P3, Anexo D); “[...] Acredito que sim, que seja um espaço formativo, porque as pessoas convivem, de certa forma se relacionam, se socializam” (Entrevista da P5, Anexo D). Sobre o acesso ao shopping, a professora (P5) enfatiza: “[...] acredito que é espaço formativo porque é espaço social e onde há o encontro com a diversidade, apesar de não ser acessível a todas as classes sociais, aos poucos estão popularizando esses lugares” (Entrevista da P5, Anexo D). Já a professora (P4) afirma ser um espaço promotor de cultura: “[...] Acho que sim, porque podemos aprender alguma coisa, por exemplo, a cultura de uma determinada comida, os costumes” (Entrevista da P4, Anexo D).

O “gosto” é apresentado por Bourdieu como um marcador de classe, em que o consumo de bens culturais, mesmo dado de maneira consciente e deliberada ou não, assume uma função social de legitimar as diferenças sociais. Assim, a distinção social que se baseia no gosto não se reduz aos artefatos da cultura legítima, mas abarca todas as dimensões da vida humana objetivada, de uma escolha, seja esta no vestuário, comida, formas de lazer, opções

de consumo, etc. O gosto funciona como um meio de distinção por excelência, onde separa e une pessoas e, por consequência, forja solidariedades ou constitui divisões grupais de forma universal (tudo é gosto) e invisível.

No âmbito relativo à interpretação da produção do gosto cultural, Setton (2008) esclarece que Bourdieu atribui a aquisição do gosto e das práticas culturais, um conjunto de condições distintas de socialização. Assim, “é na história das experiências de vida dos grupos e dos indivíduos que podemos apreender a composição do gosto e compreender as vantagens e desvantagens materiais e simbólicas que assumem” (SETTON, 2008, p. 48). Duarte (2012) nos mostra que o *habitus* é caráter fundante na constituição da cultura. Assim, “[...] por meio dele, todo o agente social aprende também a diferenciar e apreciar o mundo sociocultural” (DUARTE, 2012, p. 75). O autor também nos apresenta o conjunto de *habitus* como uma expressão de um estilo de vida, onde as escolhas, os bens, as práticas são determinadas pelo grupo ou pela classe econômica a qual o agente social pertence. Distinto e diferenciado, o *habitus* reforça a dominação, ao levar o agente social a deter um determinado gosto, sendo que estas preferências estão associadas às condições objetivas de existência.

Catani (2007) faz alusão à obra de Bourdieu *Les Héritiers, les Étudiants et la Culture* [Os Herdeiros, os Estudantes e a Cultura] escrita em parceria com Jean-Claude Passeron, que traduz a questão educacional, na qual a escola “transfigura os fatores sociais de desigualdade cultural em desigualdades escolares”. Continuando, a autora ressalta o poder de dominação cultural “[...] ao valorizar relações com os conhecimentos associados aos padrões de elite, ao construir e favorecer modos de avaliação cujos critérios também repousam sobre distinções sociais” (CATANI, 2007, p. 17).

Duarte (2012) ressalta que muitos professores não possuem um *habitus* incorporado, processual e contínuo. Isso faz com que ele, diante da não acessibilidade necessária aos equipamentos culturais que constituem esse *habitus*, fortaleça os mecanismos de reprodução impostos pelo sistema escolar, por ser tão pobre em experiências culturais significativas quanto as crianças, restando-lhes apenas a reprodução cultural.

No tocante ao acesso às casas noturnas (boates), as professoras foram unânimes em responder que quase não frequentam tais espaços e que não as consideram um lócus de formação: “[...] acredito que não, porque é mais para diversão mesmo! Não posso nem avaliar, porque eu não frequento” (Entrevista da P2, Anexo D); “[...] A boate eu já acho que é um lugar mais difícil de lidar, devido ao fornecimento de bebida, [...] mas eu acho educativo nesse quesito: como eu sou tratada, como eu trato a quem está ali, o respeito com o próximo, a

sociabilidade” (Entrevista da P3, Anexo D). Isso ocorre por não considerarem os espaços citados como legítimos, e distintos ao espaço social a que pertencem. Mesmo atribuindo às boates um espaço de diversão, não as consideram espaço que legitima a cultura.

As professoras ressaltam em suas narrativas a importância da viagem no contato com a diversidade, enquanto vivências formativas e culturais, atribuindo a ela o sentido de instrumento para o conhecimento e a produção de cultura: “[...] descansar e passear, ficar com a família. Conhecer também lugares novos; [...] você conhece pessoas novas, comidas, lugares, é tudo de bom! É muito educativo!” (Entrevista da P1, Anexo D); “[...] Enriquece bastante pelo conhecimento de local, de novas culturas, novas comidas, por conhecer mais de perto outro povo, novas línguas, dialetos” (Entrevista da P2, Anexo D); “[...] liberdade, de relaxamento, de conhecimento; [...] sou daquelas que, quando eu viajo, eu procuro conhecer tudo [...] é conhecimento, [...] a gente parece estar livre das preocupações” (Entrevista da P3, Anexo D); “[...] É um meio excelente de formação cultural, porque é o contato com outras culturas, outras maneiras de vivenciar, de socializar” (Entrevista da P5, Anexo D); “[...] quando você viaja você conhece a cultura local, você experimenta tudo novo. Acho que a viagem é um meio formativo sim, de cultura, de conhecimento” (Entrevista da P4, Anexo D).

Percebe-se que as práticas e vivências culturais das professoras entrevistadas constituem as preferências, estas associadas às condições objetivas de existência, o que corresponde ao *habitus*, que fazem delas detentoras de um gosto. Bourdieu (2011) afirma que as práticas das diferentes classes ou frações de classes se perpetram ao longo de um campo infinito de possibilidades, de tal modo que os inúmeros espaços de preferências serão tão numerosos quanto o universo de possibilidades objetivas.

Sendo o *habitus* o princípio unificador e gerador de tais práticas, leva o agente a diferenciar e a apreciar o mundo sociocultural. Tanto as práticas do próprio agente, como as práticas dos demais agentes no interior de uma mesma classe, são guiadas por escolhas, vocações, pela afinidade de estilo presentes em seu modo de vestir, de se apresentar, de comer, os esportes, jogos, a programação cultural, o que Bourdieu (2011, p. 201) traz como “tomada de consciência”. Assim sendo, refere-se ao *habitus* como

[...] sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas e que, enquanto lugar geométrico dos determinismos objetivos e de uma determinação, do futuro objetivo e das esperanças subjetivas, tende a produzir práticas e, por esta via, carreiras objetivamente ajustadas às estruturas objetivas (BOURDIEU, 2011, p. 202).

Desse modo, consideram-se as preferências das professoras como *habitus* que se constituem na relação dialética das suas condições; suas práticas e pela frequência a espaços de expressão da arte, manifestando sua distinção, e tendo o *habitus* como princípio gerador e unificador de tais práticas.

O que se observa é que quanto maior for o capital cultural, este mediado pelo capital econômico, maior será o envolvimento do sujeito com práticas culturais, nesse caso, o turismo, considerado como campo de legitimação da cultura dominante. Assim, o capital cultural constituído no âmbito familiar é responsável pela incorporação de um *habitus* e, conseqüentemente, por um estilo de vida, “[...] uma vez que o mesmo é assimilado e internalizado pelos indivíduos, sendo capaz, ainda, de dar novos significados àquilo que foi constituído pelos sujeitos” (SIQUEIRA, 2008, p. 16).

3.3.4 A religiosidade como um elemento incorporador do *habitus*

Indagadas sobre a religiosidade como aspecto cultural formativo, as professoras referendaram a ela aspectos que contribuem para a formação humana, como valores morais e educativos: “[...] Acho importante a pessoa ter uma religião e saber respeitar todas as religiões, para conviver bem” (Entrevista P1, Anexo D); “[...] ela pode contribuir muito com a formação da pessoa, os valores, caráter” (Entrevista P2); “[...] através dos princípios que cada religião traz, isso agrega muito; [...] toda a minha formação depende dessa minha religião, todos os princípios que eu tenho advêm dessa religião; acho que em qualquer ser humano ela contribui, ele se educa e se forma através dos princípios que ele acredita” (Entrevista P3, Anexo D); “[...] Acredito que sim, principalmente porque a religião transmite valores” (Entrevista P4, Anexo D).

Destaca-se que, dentre as pesquisadas, apenas a professora (P5) alega não ter religião. Quanto à presença da religião no espaço da Educação Infantil, todas as professoras se posicionam contrariamente, uma vez que primam pela laicidade e o respeito à diversidade religiosa: “[...] é muito complicado, porque difere muito as religiões e quando a gente trata de religião acaba que a gente fala melhor, defende a que a gente pertence. [...] se a criança comenta, a gente escuta, mas a gente não aprofunda, não avança na discussão para manter o respeito e não ferindo o que o outro acredita” (Entrevista da P3, Anexo D). Já para a outra professora, “[...] É importante, mas eu não concordo de ter religião no CMEI, porque cada um

tem a sua religião, aí se eu for falar, eu vou falar da minha, sabe? Do que eu entendo, aí é melhor deixar isso para as famílias” (Entrevista da P2, Anexo D).

Segundo Bourdieu (2011), a religião é traduzida em um conjunto de práticas e representações que se revestem de caráter simbólico. O autor evoca a religião como linguagem, um sistema simbólico de comunicação e pensamento. Por conseguinte, essa se torna uma força estruturante da sociedade, pois opera a sua ordenação ao construir sentidos e experiências. No âmbito teórico, Bourdieu afirma que o *habitus* é tomado como conceito, capaz de articular a mediação entre estrutura e agente social, uma vez que opera mecanismos de invenção ou mudança, ou conservação e reprodução, também se contrapõe fazendo o caminho inverso dos processos de conformação e reprodução.

Segundo Setton (2008), a religião é um espaço produtor de valores morais e identitários, uma agência capaz de forjar, em meio à tensão e por uma intensa relação, “um *habitus*, um *modus operandi* de pensamento, bem como um sistema de disposições orientador de condutas” (p. 16). Para explicar tal argumento, Setton (2008) apresenta pressupostos que abarcam as reflexões sobre a religião, sendo eles a cultura e a socialização.

A autora perspectiva que a cultura, sob o prisma antropológico, como atividade material e simbólica do humano, o capacita a criar significados, a interagir e se comunicar por meio de símbolos. Com a religião não é diferente. Do ponto de vista da educação, a religião é concebida como produtora de cultura, a partir do simbolismo, e é também produto de crenças religiosas nos diversos aspectos e formas, agregados aos valores produzidos e valorizados pela família, contribuem para a distinção dos sujeitos.

Em síntese, “conceber as religiões como matrizes de cultura é considerá-las enquanto sistemas de símbolos, com linguagem própria, distinta das demais matrizes de cultura que compõem o universo socializador do indivíduo contemporâneo” (SETTON, 2008, p. 16).

A família, considerada primeira instância socializadora, é responsável pela transmissão do capital cultural e econômico. A primeira identidade do indivíduo é forjada na família, o que se denomina de *habitus* primário. É a família, sendo esta privilegiada ou não, que imprime em seus descendentes um nome, uma cultura, um estilo de vida moldado nos preceitos morais, éticos e religiosos e, mais do que se apropriar desses volumes de recursos, é atribuição de cada família vivenciar de maneira singular esse patrimônio.

Belloni (2007) discute a socialização partindo do princípio de que “é um processo essencialmente ativo que desenrola durante toda a infância e adolescência por meio de práticas e das experiências vividas” (p. 58), e que exige a participação ativa da criança, não se

limitando a qualquer forma de treinamento proposto pela família e outras instituições sociais. Contudo, no decorrer desses processos de socialização, a criança, enquanto ator social e sujeito participativo, é “também objeto de várias instituições especializadas” (p. 58), dentre elas a família, o espaço educativo, as igrejas, as mídias. Para a autora, a “estruturação da personalidade se realiza na prática interativa das crianças com seu universo de socialização” (p. 58).

A socialização é “espaço privilegiado da transmissão de valores, modos de vida, das crenças e das representações” (p. 59). A classe social que a criança pertence, o grupo familiar, o bairro onde vive, e até a religião, podem ser fatores de distinção e diferenciação da criança. A família é, portanto, “uma instância-chave para a *socialização primária*” (p. 59). Contudo, com as mudanças nas sociedades contemporâneas transformam o modo como ocorre o processo de socialização.

Segundo Belloni (2007), com a inserção da mulher no mercado de trabalho, as mudanças estruturais das concepções de família, dentre outros aspectos, contribuíram de certa forma para que o processo de socialização sofresse mudanças. A autora afirma que, contrária a essa ideia de socialização durkheimiana, que se encontra implícita em várias teorias pedagógicas recentes, “a socialização **não** é um processo de inculcação de valores e saberes da família, escola, e outras instituições, complementada pela influência mais ou menos difusa de elementos do meio ambiente natural e social” (p. 61, grifo do autor).

Belloni (2007) contrapõe as concepções clássicas do processo de socialização como ações “determinantes da sociedade sobre o indivíduo”, que evidencia o “caráter ativo e interativo da criança, como ator desse processo” (p. 62) e apresenta a socialização pelo prisma da criança: “[...] processo de apropriação e de construção, por meio da participação ativa do indivíduo jovem que intervém, age e interage com todos os elementos de seu universo” (BELLONI, 2007, p. 61). Nesse sentido, a socialização se estabelece como elemento mais importante da reprodução social, porque ao reproduzir suas estruturas simbólicas por meio dos conhecimentos, técnicas, valores, símbolos, dentre outros, são concebidos como “saberes imprescindíveis, imagens identitárias atraentes e modelos inelutáveis de comportamento” (p. 62). Assim, integram esses saberes à experiência vivenciada pela criança, resultando na interação de crianças com o “meio ambiente social e natural em que elas vivem”, e contrapondo o que pregam as abordagens clássicas, “o efeito da ação da sociedade e suas instituições sobre a criança” (BELLONI, 2007, p. 62).

Portanto, faz-se necessário abrir campos de discussões e reflexões sobre as categorias que propiciam a produção de cultura, dentre elas o *habitus*, e que esse empreendimento não se restrinja ao campo do saber, mas efetive-se e presentifique-se nas práticas docentes, bem como se convertam em experiências significativas vividas pelas crianças. É sobre este aspecto que o próximo capítulo versará, abrangendo perspectivas de trabalho com a arte na Educação Infantil.

CAPÍTULO IV

A AÇÃO EDUCATIVA EM FOCO: O LUGAR DA CRIANÇA E DO ADULTO NO TRABALHO COM A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois “fatos” nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. Ou seja, as imagens que, desprendidas de todas as conexões mais primitivas, ficam como preciosidades nos sóbrios aposentos de nosso entendimento tardio, igual a torsos na galeria do colecionador. E certamente é útil avançar em escavações segundo planos. Mas é igualmente indispensável a enxadada cautelosa e tateante na terra escura. E se ilude, privando-se do melhor, quem só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho (BENJAMIN, 1987, p. 239-240 apud KRAMER, 1996).

Estudar a infância exige consciência interdisciplinar, contudo, demanda o entendimento da interdisciplinaridade a partir da relação dialética das ciências sociais e humanas, apreendendo o sujeito social, aqui representado pela criança (KRAMER, 1996).

O entrecruzamento dos conceitos da história – *novo/velho* – cunhados por Benjamin (1987), “relacionando-os com seu significado histórico mais amplo, é o que nos constitui como seres humanos e como sujeitos da história”. Para Benjamin, escavar está relacionado a recordar, voltar-se à memória, buscar na subjetividade traços da história de uma vida, como também o aspecto coletivo, “de resgate da história das lutas, dos povos, da humanidade, em diversos momentos da sua história e seus confrontos” (BENJAMIN, 1987, p. 152). Para o autor, são as próprias memórias de sua infância, como também outros escritos reveladores da criança capaz de construir significados e sentidos de transpor às lógicas adultocêntricas, de produzir história e cultura e de subverter a ordem estabelecida, crianças capazes de ver o mundo com seus próprios olhos.

Para Benjamin, a história resulta no entrelaço entre presente-passado-futuro, em que ocorre a narrativa, e esta, por conseguinte, só se constitui na coletividade. Assim, “é no outro que a linguagem se enraíza” e “compreender o outro requer uma experiência comum compartilhada” (BENJAMIN, 1987, p. 153).

No entanto, faz-se a ressalva do que se entende como interdisciplinar, contrapondo a ideia de justaposição de perspectivas teóricas diversas, destarte uma perspectiva “capaz de

considerar singularidade e totalidade, ampliando ainda o próprio espaço da interdisciplinaridade para além das áreas de conhecimento científico e nela incorporando as dimensões estética e ética da vida humana” (KRAMER, 1996, p. 28). Deste modo, há de se pensar que tão imprescindível é o desenvolvimento de pesquisas no campo da infância e da educação infantil, bem como pensar as infâncias, crianças e culturas como categorias a serem problematizadas e desveladas, ou seja, nos dizeres de Benjamin (1987, p. 225), “escovar a história a contrapelo”.

Toma-se aqui, a arte no contexto da ação educativa na Educação Infantil como produção cultural que precisa ser apreendida pelas crianças e também pelas professoras, uma vez que é na e pela cultura que se constituem sujeitos humanos. E por consequência, a arte como possibilidade de experiência estética, a fim de que ela possa “constituir esse outro modo de olhar a infância, revelando o seu próprio olhar e como ela pensa, sente e imagina o mundo; ajudam, ainda, a encontrar uma outra maneira de falar da infância, falando de outro modo das crianças. Ouvindo-as sobretudo” (KRAMER, 1996, p. 29).

Para tanto, busca-se neste capítulo compreender os sentidos atribuídos pelas crianças e professoras na ação educativa com a arte, bem como refletir sobre os saberes, as criações, as experiências das crianças e compreender as ações das professoras em suas relações com a arte e com o *habitus*.

Este empreendimento partilha das ideias de Ostrower (1987) que coloca a criação como necessidade humana: “O homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta e, sim, porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenado, dando forma, criando” (p. 10). Assim, para as crianças, “a criatividade se manifesta em todo seu fazer solto, difuso, espontâneo, imaginativo, no brincar, no sonhar, no associar, no simbolizar, no fingir da realidade e que no fundo não é senão o real. Criar é viver, para a criança” (OSTROWER, 1987, p. 127).

Considera-se relevante trazer à discussão a ação educativa do trabalho com a arte na Educação Infantil e seus desdobramentos, bem como apreender as relações estabelecidas entre as crianças e professoras, sujeitos da pesquisa, haja vista que, estão em um constante e dinâmico movimento de aprendizagem e socialização “a partir das ações, das relações e interações que estabelecem com as pessoas, adultos ou crianças, e com o mundo que as envolve” (BARBOSA, 2009, p. 80).

A discussão da arte no contexto da ação educativa parte do princípio de que é preciso um “planejamento culturalmente significativo para as crianças e adultos, no sentido de que

haja uma articulação entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos” (GOIÂNIA, 2014, p. 54).

A ação educativa por meio da arte consiste na forma como as crianças se relacionam com o mundo que as rodeia. Conforme Almeida (2011, p. 31), está na maneira como as crianças atentam-se “para formas e cores, para linhas e espaços, para palavras e sons, gestos e movimentos, a fim de perceber e explorar as relações e qualidades presentes nesses elementos”. É o que Fantin (2012, p. 202) defende:

ao considerar as formas em que as crianças se expressam, faz-se necessário problematizar as linguagens utilizadas [...] no sentido de provocar e ampliar seus saberes e fazeres sensíveis, que não se localizam apenas na dimensão cognitiva e conceitual nem se situam somente na dimensão sensível do fazer por fazer.

Nesse sentido, é preciso romper com práticas que cerceiam a liberdade e a autonomia da criança, visando o cumprimento de propostas. Do contrário, estas práticas podem levar às crianças a reprodução acrítica de padrões estéticos pré-estabelecidos e considerados legítimos pela classe dominante.

Entretanto, cabe aqui uma ressalva do que se entende por ação educativa. Ao termo *ação* atribui-se o sentido de “movimento, o que é transitório e móvel” (GOIÂNIA, 2014, p.125). Portanto, as ações educativas se fazem presentes nos mais diversos tempos e espaços que “envolvam as trocas socioculturais” (GOIÂNIA, 2014, p. 125). Desse modo, o diálogo firmado entre crianças e professora, o tempo e o espaço, bem como a disponibilidade de materiais são aspectos relevantes e presentes na ação educativa com a arte, podendo estes aspectos cercear ou ampliar as experiências estéticas das crianças.

Mas, como se estabelecem as relações dialógicas entre criança-professora, a organização do tempo, do espaço e a disponibilidade de materiais na ação educativa com a arte na Educação Infantil? É o que se pretende discutir a seguir.

4.1 A arte e suas linguagens no contexto da ação educativa: as relações dialógicas, o espaço, o tempo e a oferta de materiais

Almeida (2001, p. 32) refere-se ao trabalho com a arte como um modo de proporcionar às crianças, meios de “desenvolver sensibilidades que tornam possível o conhecimento estético do mundo e a expansão do repertório de habilidades e experiências estéticas que podem ser utilizadas para formar ideias e articular a expressão”.

No entanto, o que se percebe é que *as relações* estabelecidas entre as professoras e as crianças da pesquisa são resultados de “concepções e práticas”, bem como “a marca de suas experiências, ideias e valores resultam da apropriação que fazem de práticas e saberes histórico-culturais” (ALMEIDA, 2001. p. 26) e que se materializam em suas falas:

- [...] Eu quero que vocês façam agora, o rostinho do flautista.
- [...] Cada grupo vai pintar uma caixa e eu quero ver qual a caixa que vai ficar mais bonita para fazer uma harpa! Harpa bem bonita, combinado? (Fala da professora P1, CMEI ‘A’, Anexo D).
- [...] Não é assim! Vamos todos juntos levantem as mãos. Em certo momento as crianças Lucas, Joel e Saulo (os bois) improvisam os gestos e gostam do que estão fazendo. (Fala da professora P4, CMEI ‘D’, Anexo D). (A professora tenta retomar a coreografia original, mas não é atendida, finalizando a música.)
- [...] Aí, os dois não dançaram direito, né? Tem que acompanhar a coreografia! (Fala da professora P4, CMEI ‘D’, Anexo D).

Ou seja, as dimensões das professoras sobre arte revelam o modo como interagem com as crianças, na seleção e disposição de materiais, na organização do tempo e do espaço para a realização das atividades artísticas e mais ainda, no modo como concebem a arte. É o que se observa no quadro abaixo:

Quadro 2 – Evento 1

Contexto do evento: Pintura com molde vazado
<p>Descrição do Evento:</p> <p>A professora posiciona-se em uma mesa e chama as crianças, uma a uma para a atividade. Luis (criança) após escolher o formato de seu instrumento de preferência e a cor da tinta que vai usar na impressão, realiza a atividade sob a direção da professora que conduz todo o processo: A professora prega com fita adesiva a imagem recortada do saxofone sobre a folha da atividade e passa tinta no rolo de tinta. A professora pega na mão de Luis (criança) e diz:</p> <p>– “[...] Agora você vai passar o rolo na tinta e passar aqui pra lá, pra cá!”</p> <p>Repete o movimento umas cinco vezes, segurando a mão de Luis e depois guarda o rolo. A criança olha. Ela retira a imagem do instrumento. Luis olha para o lugar em que está sentado e diz:</p> <p>– “[...] Tia, onde está minha massinha?”</p>

Fonte: Atividade realizada em 07/11/14, CMEI ‘A’, com crianças de 3 (três) anos (Anexo B).

Nota-se que as relações entre a professora e a criança durante a atividade pautaram-se no campo da superficialidade, sem que de fato estabelecessem sentidos entre *a ação educativa e a arte*, conseqüentemente a impossibilidade de experiências estéticas significativas. O brincar com a “massinha” se tornou mais significativo para a criança *Luis* do que a pintura

dirigida pela professora, determinada por ela *o que e como* fazer, limitando a criança ao expressar-se e criar com autonomia e autoria.

Percebe-se que tais aspectos também são guiados pelo *habitus* professoral, entendendo que *habitus* é algo interiorizado pelo indivíduo e que determina o modo de agir do sujeito. Nesse sentido, o *habitus* professoral são guiados por um arbitrário cultural e apreendido conforme os estilos de vida e as práticas dos professores próprios de sua categoria. Pressupõe “a seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária enquanto estrutura” (BOURDIEU, 2009, p. 29). Portanto, o arbitrário cultural, conforme Bourdieu, é resultado de uma ação pedagógica exercida pelos agentes pertencentes à sociedade e se constitui em violência simbólica, porque o processo de transmissão de valores, crenças, hábitos, de um grupo às gerações novas se dá de forma impositiva, arbitrária, condicionando o arbitrário cultural desse grupo como dominante (REIS, 2013).

Particularmente, a respeito de concepções e práticas adotadas pelos professores, nota-se que estas dizem respeito a uma questão de formação em que, muitas vezes, por força de um arbitrário cultural, legitima-se e é legitimada pela cultura dominante. O arbitrário cultural passa a ser considerado como único e verdadeiro, permeando sua formação e concepção sobre as coisas, fixando a explicação simplista de que as coisas são como são porque sempre foram assim, naturalizando fenômenos que são produtos da história.

Mesmo o *habitus* podendo se modificar conforme as experiências vividas, ele tende a se conservar. Isso porque as agências de violência simbólica tendem a reproduzir um *habitus*; um arbitrário cultural pela reprodução e legitimação cultural. No caso da formação dos professores, esta seria guiada por um arbitrário cultural dominante que interioriza modos, concepções e saberes selecionados de forma arbitrária. Portanto, a dominação faz com que os agentes passem a pensar e agir sem que percebam a situação na qual estão sujeitos, legitimando assim, aquilo que é imposto arbitrariamente.

Nesse caso, concorda-se com Almeida (2001), ao referir-se que as práticas adotadas pelas professoras podem pautar-se no mecanicismo, “como se fossem receitas – mera reprodução do que propõem” (ALMEIDA, 2001, p. 33) e compreende-se que suas práticas são condicionadas a um *habitus* guiado por um arbitrário cultural imposto e que visa à reprodução da classe social dominante. É o que apresenta o evento observado abaixo:

Quadro 3 – Evento 2

Contexto do evento: Linguagem plástica: pintura coletiva em tela. O projeto desenvolvido pela professora e crianças consistia em conhecer obras de arte de um artista, a princípio, escolhido pela professora e que culminava na pintura de uma tela, cujo objetivo era fazer a releitura de uma de suas obras. A escolha do artista partiu dos objetivos elencados para se trabalhar formas e cores.

Descrição do Evento:

– “[...] A gente vai fazer uma releitura! Que é, outra, a cópia de uma obra do ‘Romero Britto’. Não foi isso que a gente conversou lá na rodinha? E aí nós vamos pintar da cor que nós queremos! Então nós vamos fazer bem colorido! As obras são bem coloridas, não é?”

A professora trouxe a tela já desenhada, apenas para as crianças pintarem. E alertou:

– “[...] Só que ‘essa’ daqui eu tenho que pintar, ajudar vocês com a mão porque ela tem que ficar bem bonita mesmo!” (Fala da professora P2).

As crianças querem passar a mão sobre a tela..., mas a professora os repele. A professora disponibiliza cinco potes de tintas e alguns pincéis para quatro crianças que vão começar a pintura da tela:

– “[...] Vamos, então eu vou começar com a Clarice e a gente começa a pintar os corações. Aqui Clarice, vamos começar agora, a Clarice vai pintar com o vermelho.”

A professora arruma a tela centraliza na mesa e de pé por cima da cabeça de Clarice pega em sua mão segurando o pincel e diz:

– “[...] Clarice agora é como se estivesse pegando no lápis! Não, como você pega o lápis? Molha na tinta!”

Alan vai pintar...

– “[...] o que você quer pintar? Os corações?” (Fala da professora P2).

Alan fica em silêncio.

– “[...] Mas que cor você acha que pode ser os corações? Qual cor que você quer mesmo? Essa azul? (Fala da professora P2)

Alan balança a cabeça confirmando a escolha.

– “[...] Deixa eu molhar seu pincel” (Fala da professora P2).

Ela molha o pincel na água e enxuga em um pano.

– “[...] Você molha e enxuga! Aqui Alan, a tinta na tampinha! Você pinta só os coraçõezinhos. Como é pegar no pincel? É igual você pegar num lápis!” (Fala da professora P2).

Todavia, a criança Fernanda observa a professora segurando a mão de Alan no momento da pintura. Fernanda olha atentamente e diz:

– “[...] Eu vou pintar sozinha tá bom, ‘P2’?”

A professora retruca:

– “[...] Hoje vai ser assim Fernanda, mediado.” (Fala da professora P2).

Fonte: Atividade realizada em 07/11/14, CMEI ‘B’, com crianças de 3 (três) anos (Anexo B).

Percebe-se que, para a professora, o resultado sobrepõe o processo, entendendo que, o que legitima sua ação é a apresentação de um produto bem elaborado, com acabamento impecável, revelando a imposição de um arbitrário cultural, que dita normas e estabelece como válida sua prática, esta adquirida nos moldes da cultura dominante. Reis (2013, p. 57) argumenta que, para Bourdieu (2009), o arbitrário cultural exerce um poder sobre a ação pedagógica realizada por integrantes de uma dada sociedade. Esta ação pedagógica se compõe

de forma difusa ou também organizada e se constitui em violência simbólica. Em outro sentido, a “Ação Pedagógica é a violência simbólica, pois, ao impor e/ou inculcar esse arbitrário cultural de um determinado grupo ou classe, ela reproduz a seleção arbitrária dos significados culturais que lhe deram origem, ao mesmo tempo deram origem ao próprio grupo ou classe” (REIS, 2013, p. 57). Assim, a ação educativa proposta para as crianças revela a imposição de um arbitrário cultural e se mantém nas práticas cerceadoras das experiências estéticas.

A ação educativa observada e retratada nos *Eventos 1 e 2*, as crianças estão sujeitas a um modo instrumentalizado de realizar as atividades propostas. Estas, por sua vez, desprovidas de significado e sentido para as crianças, ou seja, desconsiderada “como forma de desenvolver o pensamento, a imaginação, a criatividade e os aspectos socioafetivos” (ALMEIDA, 2001, p. 35).

Da mesma forma, o evento disposto no *Evento 2* não permite observar uma *relação dialógica* no trabalho com a arte na Educação Infantil. Ao contrário, revela a relação professora-crianças, permeada por um discurso monológico (ALGEBAILLE, 1996) prevalecendo a fala e a ação da professora e, conseqüentemente, o silenciamento das crianças. Ou seja,

[...] pouco espaço para as crianças expressarem seus anseios, alegrias, medos, angústias, prazeres, enfim, suas vidas. Há pouco espaço e tempo para o diálogo entre educadores e educandos, para ambos narrarem as suas experiências. A linguagem está encarcerada, cristalizada, fossilizada (ALGEBAILLE, 1996, p. 122).

A voz da criança fica subsumida em meio às indagações, respostas, afirmações e constatações da professora, que não oportuniza a ela vez e voz.

A concepção de linguagem fundamentada por Mikhail Bakhtin, citada por Algebaile (1996), parte da interação verbal, em seu caráter dialógico, retratado pelos termos *poliglossia*, *heteroglossia* e *polifonia*. Nesse contexto, “todos os termos estão associados à comunicação por meio da diferença” e esta diferença está na forma como cada sujeito, em sua singularidade, contribui para o seu coletivo, um modo de “pensar e repensar a concepção de adulto/educador, de criança...” (ALGEBAILLE, 1996, p. 125). O desafio de um trabalho coletivo pautado no dialogismo, resultado das múltiplas vozes que compõem o diálogo da vida, denomina-se *polifonia*.

O que se observa no evento do *Quadro 2* é um espaço absorvido pelo monologismo. O que poderia ser espontâneo, construído a partir das relações dialógicas, das trocas de saberes e

experiências, se detém ao campo da passividade e do conformismo, não havendo “lugar para histórias de vida e troca de experiências” (ALGEBAILLE, 1996, p. 125).

O evento a seguir confirma o que se observa no *Evento 2*, ou seja, o que poderia ser um momento de trocas de experiências e construção de saberes, se detém ao silenciamento e à resignação das crianças diante de uma prática resumida na instrumentalização da arte:

Quadro 4 – Evento 3

<p>Contexto do evento: Linguagem plástica: pintura-composição de mosaico para confecção de um instrumento musical</p>
<p>Descrição do Evento: A sala foi organizada de maneira que a professora trabalhasse com duas crianças de cada vez: uma mesa com duas cadeiras (sendo uma para a professora e a outra para as crianças). Na mesa foram disponibilizados: tintas guache, lápis de cor, ‘<i>canetinhas</i>’ hidrográficas, folhas de revistas e papel sulfite branco. A professora sentou-se em uma das cadeiras e chamou duas crianças: Lara e Taís. Explicou antes o que fariam em sua composição artística. Lara escolheu ‘<i>canetinhas</i>’ e Taís escolheu lápis de cor. Uma ficou de pé (Taís) e Lara sentou-se. Depois de algum tempo, elas terminaram a atividade e se sentaram. Seus trabalhos foram guardados no armário. A professora não conversou. Ficou somente olhando a produção das crianças. Mais duas crianças foram chamadas: Carol e Ana. A professora era quem escolhia a dupla. Perguntou a elas qual material queriam usar e entregou o papel. Carol escolheu tinta e começou a pintar; a pintura não utilizava pincel, era com os dedos. Carol pintava de pé: molhava os dedos um a um em cada pote de tinta, depois ia batendo ou passando o dedo no papel. Ana escolheu ‘<i>canetinhas</i>’. A professora somente olhava. Taís se levantou e foi até a professora. Perguntou: – “[...] Por que eu não pinte com tinta?” A professora respondeu: – “[...] Porque você escolheu lápis de cor! E não tinta! Agora só em outro trabalho que você vai usar tinta”. Taís olhou o trabalho de Carol e em silêncio sentou-se. A professora continuou em silêncio. Olhou o relógio e disse: – “[...] Pessoal guardem os brinquedos! Já está passando da hora de irmos ao parque!”</p>

Fonte: Atividade realizada em 13/10/14, CMEI ‘A’ (Anexo B).

Para Benjamin (1985 apud OSWALD, 1996, p. 86), “falar e ouvir são elos de uma mesma corrente”. Contudo, é preciso o cuidado para que a criança, ao muito ouvir, e o pouco falar, não venha adensar o grupo dos “mudos da história” (MARTINS, 1991, p. 54 apud OSWALD, 1996, p. 86).

O que se observa no evento citado acima no *Quadro 3*, é que a professora, guiada por um *habitus* que exerce uma determinada eternização das estruturas de dominação, o que faz com que os sujeitos não reflitam sobre elas em nível profundo, de maneira a mantê-las naturalizadas ao longo da história. Portanto, o silenciamento da professora observada no evento descrito indica uma disposição incorporada, quase postural, fruto de uma herança

cultural que engendra formas de pensar a docência. São elementos imbricados que se apresentam num *habitus* professoral, desvelando as concepções educacionais (SOUZA, 2012).

Sendo assim, é preciso conhecer a criança como sujeito ativo em sua própria trajetória; “como narrador, produtor e consumidor de cultura” e que, por meio “da e na linguagem, imprime suas marcas, reelabora o seu passado, vive o seu presente e tem possibilidade de não aprisionar o seu futuro” (OSWALD, 1996, p. 87). Segundo a autora, o professor precisa ouvir a criança, aprender com ela e estabelecer uma relação de troca, “não só valorizando a produção, mas contribuindo para o fortalecimento da luta pela expressividade, pela legitimação de uma cultura” (OSWALD, 1996, p. 91).

Entretanto, há uma advertência a ser feita: Bourdieu concebe a cultura não apenas como acesso a um patrimônio artístico e cultural, mas também como uma hierarquia de valores e de práticas resultantes das relações sociais concretas estabelecidas entre os grupos sociais (BONNEWITZ, 2003). Essas relações se dão a partir de um arbitrário cultural que sustenta a cultura dominante; ou seja, “[...] o trabalho pedagógico é o responsável pela incorporação do arbitrário cultural dominante transformado em *habitus*” (REIS, 2013, p. 68). Assim, a formação dos professores perpassa por esses arbitrários culturais que impõem um modelo legítimo a ser seguido, revelam-se em sutis mecanismos de dominação e exclusão social e que, por sua vez, reverberam-se nas práticas com as crianças.

Para Lugli (2013, p. 29), “as raízes dessas ações, que parecem instintivas, podem ser localizadas no repertório de práticas que todo docente acumula desde suas vivências como aluno”. Diante disso, o que esperar das práticas educativas dos professores, estes tomados por um arbitrário cultural que determina que seus conhecimentos, hábitos, comportamentos, sempre validados pela dominação simbólica?

Já em *relação ao tempo* como elemento da ação educativa no trabalho com a arte na Educação Infantil, observou-se nesta pesquisa que a categoria tempo foi fator elementar e delineador das atividades. As falas das professoras revelaram as interfaces entre o tempo e as ações educativas que, por vezes, estavam condicionadas à organização da rotina em detrimento ao planejamento das atividades:

[...] é tudo muito rápido! Às vezes, quero até trazer algo diferente, mais elaborado, mas o tempo é pouco. (Fala da professora P2, Anexo B)

[...] após dois ensaios a atividade termina, pois nesse dia elas terão banho de piscina. (Fala da professora P4, Anexo B)

[...] eu vou colocar o nome pra ser mais rápido, pra secar. Amanhã a gente faz os buracos do olho, do nariz e da boca. [...] oh, deixa ‘eu’ colocar as máscaras senão não vai dar tempo da gente brincar porque daqui a pouco é hora do parquinho. (Fala da professora P5, Anexo B)

A professora P1 olha o relógio e vai recolhendo os instrumentos: [...] Quem não experimentou ainda? [...] Parou! Entrega a flauta [...] só temos cinco minutos para sairmos para o parque. É tudo muito rápido. (Fala da professora P1, Anexo B).

Mas, como possibilitar experiências estéticas às crianças se a lógica que permeia a ação educativa pauta-se numa concepção de tempo controlador e cerceador contrapondo as “condições e necessidades das crianças”? (GOIÂNIA, 2014, p. 131). Os eventos abaixo dão a dimensão do quanto a ação educativa é controlada pelo tempo:

Quadro 5 – Evento 4

Contexto: Observação da prática pedagógica no trabalho com artes

Registro: As crianças saem do ambiente sem que haja uma finalização ou algo que indique a finalização daquela atividade, sendo mencionado apenas que é hora da colação.
--

Fonte: Observação em 30/09/14, CMEI ‘B’ (Anexo B).

Quadro 6 – Evento 5

Contexto: Observação da prática pedagógica no trabalho com a arte e suas linguagens
--

Registro: “[...] Pessoal, guardem os brinquedos! Já está passando da hora de irmos ao parque!”

Fonte: Observação em 13/10/14, CMEI ‘A’ (Anexo B).

Segundo Barbosa (2009, p. 57), o marco histórico que compreende os séculos XIX e XX sinaliza para a “construção social do conceito de infância como a constituição de instituições de Educação Infantil e de pedagogias para educá-la e cuidá-la”. Assim, a categoria rotina assume a centralidade e opera as pedagogias. Conforme a Proposta para a Educação Infantil do Município de Goiânia (2014, p. 130), “a rotina é um elemento sistematizador do trabalho pedagógico” e não se encontra dissociada da Pedagogia da Infância.

Todavia, a rotina não pode ser compreendida como algo rotineiro, fixo, imutável. Ao contrário, a rotina na Educação Infantil deve referir-se à perspectiva do planejamento das ações pedagógicas e educativas, de modo a conferir sentido e significado às ações que transcorrem no ato educativo. Ao contrário disso, percebe-se nas instituições observadas a

presença de rotinas condicionantes do tempo, consideradas como meio de organização, haja vista que todas as ações são realizadas ao mesmo tempo. É o que descreve o evento abaixo:

Quadro 7 – Evento 6

Contexto: Após a contação da história, a professora organiza o ambiente e as crianças em grupos, e vai entregando folhas em branco grandes para que as crianças desenhem partes da história. Assim que terminaram, as crianças saíram para o momento da ‘colação’. A auxiliar os acompanhou, ficando a professora (P2) com a criança Clarice para terminar seu desenho.

Registro: A criança Clarice foi a última a terminar o desenho. Mesmo a professora solicitando que interrompesse a atividade, [...] depois você termina! Agora é hora da colação, você não quer comer a frutinha? Clarice não acatou o pedido da professora e enquanto desenhava, cantarolava melodias de músicas. A funcionária responsável pela limpeza da sala entrou e começou a limpeza. Foi colocando as cadeiras sobre as mesas, deixando somente Clarice sentada realizando sua atividade. A professora, incomodada com a demora da criança solicitou que depois ela terminasse, mas Clarice não obedeceu e só saiu depois de terminar o desenho. A professora guardou seu desenho e falou: – Hum, se fosse com a Professora Betânia (a auxiliar) você já estava lá fora há muito tempo! Clarice sorriu, saiu correndo da sala e foi para o corredor externo onde estavam as outras crianças.

Fonte: Atividade realizada em 16/10/14, CMEI ‘B’ (Anexo B).

A rotina da instituição observada no *Evento 6* sobrepôs aos objetivos da atividade. A interrupção da atividade foi necessária para que a limpeza do ambiente ocorresse no horário já determinado. Mesmo que, aquele momento da ação educativa não pudesse ser interrompido, ele teria que ser, devido a organização da instituição. Para a criança Clarice, subverter o mando da professora demonstra o sentido atribuído por ela em dar continuidade à ação, pois conforme Derdyk (1989),

a criança enquanto desenha, canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina, ou até silencia. O ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa mesma unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal imaginário (p.19).

É pelo contato com a arte e suas linguagens que a criança realiza sua leitura de mundo, compreende o contexto no qual está inserida e relaciona-se com ele. Portanto, pela vivência com a arte, torna-se produtora de cultura.

A rotina condicionada à organização da instituição, conforme foi observado, pode incidir na mecanização de ações reproduzidas no dia a dia, desvinculadas de qualquer reflexividade, limitando-se mais ao campo da informação do que da formação e, conseqüentemente, uma rotina empobrecedora de experiências significativas.

Segundo a Proposta para a Educação Infantil do Município de Goiânia (2014), tanto as crianças, como os adultos, devem “[...] tecer sua história e ter voz na construção da rotina, mudando a visão de que as normas são ditadas apenas pelo sistema de ensino de uma forma hierárquica” (GOIÂNIA, 2014, p. 130). A proposta defende que é preciso abandonar “o mito da homogeneidade na Educação Infantil”, no qual prevalecessem as mesmas necessidades e anseios, ao mesmo tempo, para todos, ignorando “as dimensões que caracterizam e compõem o humano” (GOIÂNIA, 2014, p. 131) e a estruturação de rotinas que permitam momentos de reflexão, construção de possibilidades, de experiência e que reconheça a

[...] **multiplicidade dos tempos** (da criança, da instituição, dos profissionais, da família, espaços internos e externos. Dentro e fora da instituição) e ambientes (carregados de história, de sentimentos, emoções, desafios, curiosidades, anseios, afetos, atenção, atitudes, procedimentos, comportamentos e linguagens). (GOIÂNIA, 2014, p. 131, grifo do autor).
 [...] e **os espaços e ambientes se constituem por um conjunto de fatores que envolvem os aspectos emocionais, as interações e os materiais.** (GOIÂNIA, 2014, p. 139, grifo do autor).

Pensando assim, não são quantidades de ações realizadas pelas crianças, cronometradas e regidas por uma rotina acelerada e uniforme que possibilitam experiências estéticas, mas “são qualidades da experiência que possibilitam o registro na memória com algo marcante; [...] a singularidade de cada sujeito e o tempo disponível para interagir com a obra de arte” e garantir a qualidade da experiência estética (ARGOLO, 2005, p. 80).

Larrosa (2002), citando Benjamin (1994b), ressalta que informação não é experiência; o excesso de informação é quase uma antiexperiência. Larrosa (2002, p. 22) avalia que este “sujeito da informação sabe muitas coisas, passa o tempo buscando informação, [...] porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de ‘sabedoria’, mas no sentido de ‘estar informado’), o que consegue é que nada lhe aconteça”. Conforme o autor, a experiência torna-se cada vez mais rara, à medida que falta tempo e excessivo se torna o trabalho. No que concerne ao tempo como impedimento da experiência, tudo ocorre de modo aligeirado e logo é substituído. Não há tempo para o silêncio e para a memória, os estímulos a todo momento são trocados, em que tudo agita, excita, mas nada acontece.

Aos espaços propiciadores de experiências estéticas, Cunha (2012, p. 12) ressalta

[...] a necessidade vital de as crianças terem espaços de criação e experiências múltiplas com as diferentes linguagens expressivas no ‘pátio da infância’, para que, pelo menos nesse período da vida, possam ter o prazer de viver e de expressar modos singulares de ser e de estar no mundo.

Para Ostetto (2014), propiciar espaços para o brincar é primordial para que as crianças constituam seus gostos e atitudes atribuindo às coisas outros sentidos.

Sobre as práticas das professoras, observa-se o que foi anunciado no Capítulo III, que o *habitus* é organizado de diferentes modos, os quais são explicados pelas condições específicas de existência, fazendo com que se comportem de um jeito, diante das condutas determinadas pelo *habitus*. Logo, o *habitus* professoral é permeado pela perspectiva histórica de como a cultura condiciona e estrutura a formação escolar do professor e, então, imprime marcas próprias de sua cultura constituídas e incorporadas pelo professor no decorrer de sua socialização profissional (SOUZA, 2012).

Quanto ao *uso de materiais* para subsidiar as práticas educativas de arte e suas linguagens, estes são disponibilizados, porém, percebe-se que o modo como são dispostos e utilizados pelas crianças não contribuem, de certa forma, com os processos criativos. É o que se apresenta no evento abaixo:

Quadro 8 – Evento 7

Contexto: A atividade teve a duração de 25 minutos, já incluso os momentos interrompidos, ou em que as crianças ficaram sozinhas esperando a professora buscar materiais (como tintas, pincéis, pote com água para lavar os pincéis), haja vista que os materiais são de uso coletivo de toda a instituição. A tela (suporte para a pintura) foi adquirida a pedido da professora, entretanto, apenas uma tela de 40cmx50cm foi a ela entregue, portanto a justificativa de realizar a atividade coletivamente.

Registro: A professora alegou não ter o costume de pintar em telas. Ela disponibilizou cinco potes de tintas e alguns pincéis para que as crianças começassem a pintura. Verifica os pincéis de diz:
 – “[...] Esses pincéis não estão bons!” (Fala da professora P2).
 Perguntado a professora se as crianças tem o costume de pintar em telas, ela responde que não:
 – “[...] As crianças não têm o costume de pintar em telas.” (Fala da professora P2).
 – “[...] O tia, eu quero pintar no papel!” (Fala da criança Fernanda).
 A professora diz:
 – “[...] Fernanda, vamos pintar as bolinhas!”
 Fernanda diz: “[...] Quero pintar o coração!” (Fernanda fala com a voz de desânimo.)
 – “[...] Queria pintar aqui!” (Fernanda aponta para os corações.)
 A professora segura na mão de Fernanda e pinta as bolinhas. Segura até o braço. Fernanda se dispersa olhando para o lado.
 – “[...] Por que você quer pintar no papel? Porque no papel você pode pintar sozinha, é?”
 (Fernanda acena com a cabeça que sim e sorri.)

Fonte: Observação em 07/11/14, CMEI ‘B’ (Anexo B).

Ostetto (2014) faz referência à artista e arte-educadora dinamarquesa Anna Marie Holm (2004), ao tratar da autonomia e poder de escolha dos materiais a serem utilizados pelas crianças em suas práticas:

[...] quando as crianças têm a oportunidade de escolher materiais diferentes, elas o fazem. Elas encontram o que é mais adequado para elas. Fazem, produzem imagens, pintando e montando instalações a partir de materiais que os adultos nem sonhariam em juntar. De repente, fantásticos espaços e trabalhos vão surgindo (HOLM, 2004, p. 86).

Albano (2013, s/p) afirma que “mais importante do que o material é a sua atitude em relação a ele. É acreditar que a criança tem algo a dizer e que pode fazer isso com qualquer coisa”. No entanto, conforme descrito acima no *Evento 7*, a criança ‘Fernanda’ atribui maior sentido e significado à ação de pintar, preferindo utilizar como suporte a folha de papel do que em utilizar a ‘tela’ para pintar, até mesmo porque na tela, como referiu a professora, seria uma ação ‘mediada’ e, foi observado que a professora segura a mão da criança e cobre com tinta o desenho na tela.

Ostetto (2014), citando Cunha (2012), refere-se às práticas de arte na Educação Infantil, ora como práticas que dão ênfase à abordagem espontaneísta, em que os professores consideram a criança dotada de dons para elaborar “a linguagem gráfico-plástica”, não necessitando de interferências para a aquisição de saberes, ora são práticas permeadas pelo pragmatismo, no qual se acredita que “as atividades de expressão gráfico-plástica devem servir para desenvolver a motricidade, preparar para a escrita ou aprender a construir formas mais semelhantes ao real” (CUNHA, 2012, p. 25 apud OSTETTO, 2014, p. 2); portanto, devem ser controladas pelo professor que conduz a atividade e visa o produto final.

Segundo Ostetto (2013, p. 5), “o pensamento criativo não se encontra no produto final, mas no processo desencadeado pela experimentação”. Ao manusear, manipular e transformar materiais, a criança também transforma e produz sentidos e significados simbólicos. Esta autora ressalta que processo e produto são inerentes e que o importante da produção em arte está “[...] no pensamento criativo que pode ser acionado, formulado e transformado ao longo das atividades em que se envolvem as crianças, seja desenho, construção, pintura ou brincadeira no tanque de areia” (OSTETTO, 2014, p. 5).

Barbosa (2009, p. 98) ressalta a importância de possibilitar às crianças vivências com materiais de diferentes naturezas, como plástico, borracha, couro, madeira, vidro, dentre outros. Pois o contato com estes materiais “promove uma experiência sensorial e apresenta diferentes resistências e possibilidades” (BARBOSA, 2009, p. 98). Isso pôde ser observado no evento a seguir:

Quadro 9 – Evento 8

Contexto: A atividade consistia em experimentar os diversos sons produzidos por instrumentos criados a partir de materiais recicláveis. Depois de ouvirem a música, as crianças manusearam os instrumentos e começaram a experimentar os sons batendo os pauzinhos no chão, um no outro, chocalhando as garrafinhas plásticas e movimentando-se pela sala ao som da música.

Registro: A professora (P5) apresentou os instrumentos por ela confeccionados:

– “[...] Foi eu quem fez lá na minha casa, esse cano de papelão, que veio com uns plásticos enrolados, eu tirei enchi de arroz e coloquei uns preguinhos e passei fita adesiva. E olha aqui o som que a gente faz, oh!” (Fala da professora P5).

– “[...] É o som da cachoeira!” (fala da criança Ana).

– “[...] Vi um monte de pauzinhos jogados no lixo aí eu, o quê é que eu fiz? Peguei, lavei os paus e trouxe pra gente fazer o quê? (Fala da professora A).

– “[...] Percussão!!!” Eu ouvi na música a parte que fala “*eta, eta, eta, eta...* (o refrão da música)” um barulhinho assim: (e a professora bateu com os dois pedaços de pau no ritmo da música apresentada) (Fala da professora A).

Paulo pega seu instrumento os pauzinhos e cruza transformando em cruz e movimenta como se estivesse imitando ‘borboletas’ pois realizou o movimento bem na hora em que a tocava o refrão da música “zigueagueando feito borboleta...”

Fonte: Atividade realizada em 16/09/14, CMEI ‘D’ (Anexo B).

O manuseio dos materiais descritos no *Evento 8* pode “[...] originar processos amplos e profundos de aprendizagem” (BARBOSA, 2009, p. 98). Para esta autora, os materiais utilizados pelas crianças “ampliam sua capacidade de concentração, a estruturação do pensamento, a atuação de acordo com o próprio ritmo” (BARBOSA, 2009, p. 99). Albano (2013, s/p) diz que as crianças podem “[...] criar com papel, com jornal, com folhas, com pedrinhas...” e a importância está nas “possibilidades, como riscar, pintar, modelar, construir” e “fundamental é a diversidade de experiências, desde que todos possam vivê-las em profundidade e se apropriarem delas” (ALBANO, 2003, s/p). É o que anuncia o evento exposto no quadro abaixo:

Quadro 10 – Evento 9

Contexto: Linguagem plástica: desenho, recorte e colagem.

Registro:

– “[...] Para fazer essa saia a gente vai poder usar o papel crepom, para fazer a saia do boi!!! [...] No chifre dele tem penduricalhos, não tem? Aí vai ter bastante papelzinho, botão para vocês colarem. E o rabo dele... aí vocês vão desenhar. [...] E o rabo vocês têm o fitilho para colar.” (Fala da professora P4).

Fonte: Atividade realizada em 11/09/14, CMEI ‘C’ (Anexo B).

É possível observar que na ação educativa descrita no *Evento 9*, a professora oportuniza às crianças momentos de singular experiência pelo contato diversificado de materiais. Sendo assim, são experiências não concebidas como mera manifestação da sensibilidade descolada da sociedade, mas que sintetizam um conjunto de relações significativas e universais, que favorece a oportunidade de interpretar os elementos das linguagens artísticas e que levam as crianças a romper os limites de suas vidas cotidianas. Nesse aspecto, é imprescindível que, para a formação da criança, se objetive a interação com a diversidade de materiais, textos e imagens, sons e movimentos, tanto no espaço educativo como fora dele, de modo a compreender e apreender a cultura em sua totalidade e a socialização dos saberes no campo da arte – processo este, de revelar e construir o olhar, de propor novos significados e sentidos.

À medida que as crianças vivenciam experiências com a arte e suas linguagens compreendem e dialogam com a cultura que as cercam, ampliam seus saberes, e quanto maior for o contato com os bens culturais, maiores serão as oportunidades para que se amplie os sentidos e significados em relação aos elementos estéticos que compõem o contexto social, cultural e histórico.

Nota-se que a professora, mencionada no *Evento 9*, possui um *habitus* constituído por um capital cultural herdado e marcado por trajetórias artístico-culturais, tendo em vista que suas vivências com a arte se deram desde a infância, pelo fato de sua mãe ser formada em artes plásticas e, assim sendo, o contato com a arte tornou-se parte do seu cotidiano.

4.2 A arte e suas linguagens no contexto da ação educativa: a capacidade crítica, a problematização e a reflexão a partir do olhar da criança

Na esteira da arte e suas linguagens como possibilidade de experiência estética compreende-se a ação educativa como forma expressiva nos diferentes tempos e culturas. A arte na ação educativa possibilita a comunicação e a participação das crianças, seja por meio de desenhos, de sonoridades e musicalidades, de encenações teatrais, ou da dança, dentre outras. No processo de elaboração e construção artística, toma-se como fundante “[...] mediar as relações de aprendizagem com a imagem, fomentando diálogos sobre os sentidos da arte em nossa vida” (AZEVEDO, 2009, p. 337). É nas mediações com a criança, nas interpretações sobre as representações artísticas que “revelam histórica e socialmente os sujeitos culturais envolvidos” (AZEVEDO, 2009, p. 337).

Desse modo, ao produzir um “objeto sensível”, “o artista, enquanto sujeito cultural, colhe no ambiente a matéria, filtra pelo olhar e transforma plástica e criativamente a matéria num objeto sensível e único” (GOYA, 2009, p. 24). Com a criança, isso não se difere. Ao expressar-se pela arte e pelas linguagens artísticas, ela atribui marcas de seu olhar sobre a cultura. A educação do olhar qualifica a criança a compreender não somente a arte, mas a cultura, num processo de compreensão dos bens culturais e artísticos que a cercam, nas diversas manifestações ou linguagens. Neste sentido, educação do olhar “refere-se à habilidade de posicionar-se criticamente frente aos produtos culturais” (GOYA, s/d, s/p).

Para Richter (2005), “as crianças podem apreender aquilo que não compreendem ainda através da experiência poética que as faz admirar-se ou estranhar o inesperado que advém de uma perplexidade, de um conflito ou de uma tensão diante do desconhecido” (RICHTER, 2005, p. 22). E é na infância que a dimensão poética “emerge como ato de aprender a interrogar, traduzir e valorar o vivido para ficcioná-lo, como modo gradativo (*multitemporal*) do corpo, complexificar experiências de estar presente em linguagens ao interagir ludicamente como mundo” (RICHTER, 2005, p. 225).

Segundo Richter (2007), o trabalho das crianças pela ação de desenhar, pintar e modelar, bem como de produzir objetos não pode ser considerado como um mero passatempo, promotor da imaginação ou forma de “adquirir” conhecimentos. Mais que isto, “implica em uma experiência de aprendizagem no sentido de formação” é trazer pelas mãos uma visão de imagem, de totalidade e unidade daquilo que é disperso e impalpável, pela imensa distância que as grandezas impõem, amplificando a compreensão das coisas cativas no mundo e, permitindo assim, tomar posse do intangível (RICHTER, 2007, p. 6).

Contudo, além de acumular informações sobre os modos e concepções de arte e suas linguagens, importante também é “o modo de realização que aprende o poder de *fazer fazendo-se* na interlocução lúdica com as diferentes consistências e resistências que o mundo oferece à corporalidade infantil” (RICHTER, 2005, p. 225).

A descrição no quadro abaixo apresenta aspectos importantes para análise:

Quadro 11 – Evento 10

Contexto: A professora, depois de ler e interpretar com as crianças a letra da música “A dança das caveiras”, faz uma roda com elas. À medida que começam a cantar fazem os gestos coordenados pela professora e pela auxiliar de professora. As crianças começam a cantar, algumas só fazem os gestos, a professora reforça a participação o tempo todo:

Registro:

– “[...] tenho uma proposta *pra* vocês: quando eu era criança e brincava com essa música lá na

minha rua, lá na minha casa, a gente fazia máscara de caveira. E eu descobri que lá no México as crianças também fazem máscaras de caveira *pra* brincar. São máscaras coloridas!”

– “[...] Eu trouxe um papel *pra* gente fazer o desenho do nosso rosto”. Como é que chama essa parte, o osso da nossa cabeça? Quem lembra?” (Fala da professora P5).

– “[...] Crânio!” (Fala da criança Toni).

Reafirma a professora:

– “[...] Muito bem Toni! É o crânio! Nós vamos fazer o crânio no formato de nossa cabeça, aí a gente vai pintar bem colorido. Pode ser?” (Fala da professora P5).

Fonte: Atividade realizada em 10/09/14, CMEI ‘D’, com crianças de 4 (quatro) anos (Anexo B).

No que tange a participação das crianças, esta “implica a existência de espaços de escuta das crianças, de comunicação, de diálogo, para os quais confluem as intersubjetividades da realidade social desses atores” reconhecendo-os como “capazes de tomar decisões que afetem suas vidas; que são hábeis, comunicantes que se comunicam utilizando uma variedade enorme de linguagens [...]” (GOIÂNIA, 2014, p. 203).

Segundo Pontes (2009), apreende-se a arte na Educação Infantil “[...] enquanto um campo de conhecimento composto por linguagens que são significadas pelas crianças em situações de leituras das representações artísticas”, onde “a intencionalidade do ‘olhar’ envolve a construção de saberes e ampliação do repertório estético das crianças e dos adultos – mediadores na aproximação das crianças aos objetos culturais” (PONTES, 2009, p. 3.314).

Credita-se à possibilidade de experiência estética no campo da arte a mediação, articulação entre vivências individuais e saberes culturais em sua “[...] ação de aproximar indivíduos ou grupos de indivíduos às obras da cultura, potencializando a experiência estética e a formação cultural” (MARTINS, 2007 apud PONTES, 2009, p. 3.315). Nesse sentido, a expressividade da professora trabalhada nas diversas linguagens artísticas, apresentada no *Evento 10*, revela o quanto é importante, porque a ela incorre a função de mediadora da construção do “olhar estético” das crianças nas ações educativas em arte. É o que afirma Pontes (2009): “ele próprio (o professor) deve buscar o contato/acesso às produções artísticas num universo mais amplo”; “[...] que o professor participe de atividades artísticas, como produtor de arte e, especialmente, como ser cultural, [...] relacionando vivências anteriores aos novos conhecimentos, desejos e estudos sobre a produção artística” (MARTINS, 2007 apud PONTES, 2009, p. 3.315).

As trajetórias constituídas por suas práticas culturais mostram que suas vivências no campo da arte são limitadas, conforme explicitadas no Capítulo III, o que revelam a fragilidade de um *habitus* por elas incorporado, no bojo de um dado pertencimento de classe, bem como o sentido de não pertencimento como agente produtor de cultura.

De acordo com Cunha (2007b), as concepções e saberes sobre arte apreendidas pelos professores direcionam seus modos de vivê-la, sendo que estes modos de compreender e de vivenciar a arte estão disseminados em outros espaços sociais, como nos museus, nas publicações especializadas, nos documentos oficiais governamentais (leis, diretrizes curriculares, programas escolares), dentre outros. De muitos modos, há uma transformação na maneira como a arte se apresenta, diante dos contextos históricos na qual se encontra – arte como símbolo de distinção social, os artistas, como seres dotados de dons, exemplos de concepções sobre arte que são produzidas pela cultura, que se presentificam no modo como as professoras incorporam esse discurso em suas práticas com as crianças.

Leite e Ostetto (2005, p. 13) atribuem à arte “seu *status* próprio e que não deve ficar *a serviço* da educação ou nela enclausurada”. Portanto, é preciso que concepções de arte utilitaristas e imediatistas revertam-se em momentos de sensibilização do movimento, do olhar e da escuta, tanto das crianças, como dos professores, num movimento dialético composto por ações teoricamente construídas e contextualizadas, constituindo-se em campo de trocas, de saberes e fazeres em arte, estes significativos, criativos e autônomos. No entanto, não é isso que se vê no evento descrito abaixo:

Quadro 12 – Evento 11

Contexto: Ao propor e conduzir a atividade de pintura, a professora determina do tempo em que a criança vai participar da atividade, bem com onde a criança vai pintar, o posicionamento e direcionamento da mão da criança pela professora.

Registro:

A criança Luna chega e fica perto quieta observando. A professora se volta a ela e diz:

– “[...] Luna vai brincar vai! Eu não te convidei! Eu sei que se você ficar aqui a coisa não vai ficar boa!” (fala da professora P2)

– “[...] Eu quero pintar aqui!” (fala da criança Paulo).

Paulo aponta para o coração maior posicionado à esquerda da tela. Paulo rapidamente senta e escolhe sua cor: ele abre o pote.

– “[...] Amarelo? Paulo de amarelo a gente vai pintar duas ‘florzinhas’, ou...” (fala da professora P2).

A professora molha o pincel na tinta, pega na mão de Paulo e começa a pintar o sol. Paulo fica olhando e a professora cobre toda a superfície do sol. Paulo olha para o outro lado e depois diz:

– “[...] Agora são as flores? Eu vou pintar as flores?” (Fala da criança Paulo).

– “[...] Não, as flores nós vamos pintar de laranja... aí outra criança vai pintar!” (Fala da professora P2).

Paulo se levanta com ar decepcionado. Olha para os lados, sem entender. Fica parado. E depois corre em direção ao parque.

Fonte: Atividade realizada em 07/11/14, CMEI ‘B’, com crianças de 3 anos (Anexo B).

Destaca-se, nas observações realizadas, o cerceamento da participação das crianças. Esta última, pautada na não valorização do produto cultural da criança, no direcionamento constante das atividades pela professora, procurando atribuir sentidos às produções das crianças.

O *Evento 11* refere-se às práticas educativas norteadas por concepções espontaneístas, em que as ações “[...] oscilam entre o diretivismo técnico (saber fazer), o *laissez-faire* (exprimir livremente sem interferência do professor) e o conhecimento da arte” (CUNHA, 2007a, p. 15). Portanto, são abordagens que se apresentam esvaziadas de sentido, por não oportunizar às crianças saberes próprios da arte, o contato com a multiplicidade de linguagens e materiais, “ou mesmo porque não possibilitam o desenvolvimento do imaginário infantil” (CUNHA, 2007a, p. 15). O que se vê são práticas pedagogizantes da arte, cujas crianças

[...] aprendem a serem silenciosas e subservientes ao amassarem cautelosamente bolinhas de papel crepom do mesmo tamanho. Aprendem a respeitar modelos e posturas quando tem minutos cronometrados para executarem os “trabalhinhos” de artes. Aprendem a ser consumidores e não produtores de imagens ao colorirem os modelos mimeografados dos adultos. Aprendem a não serem sujeitos que podem sentir, pensar e transformar. [...] acabam gerando estereótipos formais, espaciais, colorísticos, temáticos e também conceituais que dificilmente serão transformados em representações singulares. (CUNHA, 2007a, p. 15).

Os próximos eventos descritos ressaltam a ênfase no produto final, a preocupação das professoras em atribuir sentidos às produções das crianças. É o que se descreve abaixo:

Quadro 13 – Evento 12

Contexto: Linguagem plástica: desenho e pintura
Registro: Após a contação da história, a professora organiza o ambiente e as crianças em grupos, entregando folhas em branco para que as crianças desenhem partes da história: – “[...] O que tem dentro do seu ovo? (Fala da professora P2). – “[...] Cobra!” (Fala da criança Sofia). – “[...] Então, desenha uma cobra no papel”. (Fala da professora P2).

Fonte: Atividade realizada em 16/10/14, CMEI ‘B’, com crianças de 3 (três) anos (Anexo B).

Quadro 14 – Evento 13

Contexto: Linguagem plástica: desenho e pintura
Registro: Depois de todos participarem no jogo de adivinhas, a professora propôs que as crianças colassem no caderno suas adivinhas e desenhassem aquilo que as representavam. Disponibilizou material e as crianças começaram o trabalho:

- “[...] Eu vou fazer o abacaxi! O rei! (...) É o abacaxi!” (Fala da criança Luis).
 - “[...] Não Luis, mas sua adivinha é ‘vela’. Então desenha a vela aqui. Desenha aqui do lado do abacaxi.” (Fala da professora P4).

Fonte: Atividade realizada em 16/09/14, CMEI ‘D’, com crianças de 5 (cinco) anos (Anexo B).

As atividades, ora realizadas, condicionam-se à execução de um produto final, pensado, muitas vezes, como elemento de exposição didática, de tal modo que, o processo de criação, experiencição, fica postergado. Tais práticas ficam condicionadas a técnicas, produzidas acriticamente, nas quais “procuram igualar em vez de enfatizar a originalidade” (ALMEIDA, 2001, p. 35).

Todavia, questiona-se: Como propiciar experiências estéticas às crianças, se tão limitadas e instrumentalizadas são suas próprias vivências?

Portanto, torna-se relevante questionar a abordagem teórica, a qual esse professor de crianças se filia, bem como os sentidos por ele elaborados em relação às experiências estéticas da criança no campo da arte. Seria a ampliação das vivências com a arte, bem como a presença de um *habitus* efetivo, propiciadores de experiências estéticas significativas?

4.3 A arte no contexto da ação educativa: os sentidos e significados constituídos na experiência das crianças com a arte

Discutir a arte no contexto da ação educativa implica considerar os sujeitos que se constituem nesse espaço, nas mediações entre professores e crianças, proporcionando experiências na infância. Isso significa que, além de compreender as relações estabelecidas na construção de saberes artísticos entre os professores e crianças, intenta-se apreender os sentidos constituídos pelas crianças ao se relacionarem com a arte e suas linguagens. É o que apresenta o evento abaixo:

Quadro 15 – Evento 14

Contexto: A atividade plástica tem início depois que a professora conta a história ‘O flautista de Hamelin’.

Registro:

– “[...] Olha só, eu contei a história *pra* vocês do?” (Fala da professora P1).
 – “[...] Rato!” (Fala da criança).
 – “[...] Do flautista! Rato também, mas a pessoa mais importante, o principal dessa história era o flautista! Aquele que tocava a flauta! Eu quero que vocês façam agora o rostinho do flautista”. “[...] Como é que você imagina que ele é? Será que ele tem olhos azuis? Tem olho verde? Ou é olho preto? Você vai fazer o olho, o nariz e a boca!” (Fala da professora).

Depois de desenhar no quadro, a professora continua:

– “[...] E depois a gente vai fazer o cabelo do flautista também, porque ele tem cabelo não tem? E para fazer esse cabelo a gente vai usar as lãs. As lãs são para fazermos o cabelo. Temos lãs amarela, laranja, será que ele tinha o cabelo alaranjado? Olha aqui o tanto que é fácil fazer o rostinho, ó? Olha aqui. Um dois... vou fazer o olho do flautista azul. Eu faço duas bolinhas uma grande e outra pequenininha bem dentro da grande. O que que ‘tá’ faltando?” (Fala da professora).

– “[...] A boca!” (Falas das crianças).

– “[...] Vou fazer a boca ‘triste’ ou ‘feliz’?” (Fala da professora P1).

– “[...] Felizzzz!!!” (Falas das crianças).

– “[...] Assim, então eu vou fazer ele bem feliz! O que está faltando? O quê? Ele tem o nariz grande ou o nariz pequeno?” (Fala da professora P1).

– “[...] Nariz!” (Falas das crianças).

– “[...] Pronto terminei. Está faltando mais alguma coisa?” (Fala da professora P1).

– “[...] Braço! (Fala das crianças).

– “[...] Ah, Vocês estão vendo braço no meu rosto?” (Fala da professora P1).

– “[...] Sobrancelha!” (Fala das crianças).

– “[...] Muito bem! Sobrancelha! Quantas sobrancelhas?” (Fala da professora P1).

– “[...] duas!” (Fala das crianças).

– “[...] O que mais está faltando? (Fala da professora P1).

– “[...] Orelhas!” (Fala das crianças).

– “[...] Hum, orelhas!!!” (Fala da professora P1).

– “[...] Bochecha!!! Bochecha!!!” (Fala das crianças).

– “[...] Ah, bochechas não têm jeito de desenhar não!” (Fala da professora P1).

– “[...] Tem sim! É só fazer um risquinho, ó!” (Fala da criança Sandy).

Sandy desenha no ar a voltinha da bochecha, porém a professora ignora tal ação e não a reproduz em seu desenho.

– “[...] o cabelo a gente vai fazer de lã.” (Fala da professora P1).

As crianças brincaram com a lã sobre a mesa, imitando o movimento de uma cobra:

– “[...] Olha a cobra!” “[...] Ai, que susto!” (Fala das crianças).

A professora pede às crianças que enrolem o fio e façam o cabelinho com a o pedaço de lã. Uma criança queria colocar seu fio de lã esticado, mas a professora não percebeu e tirou de sua mão o fio, enrolando-o e pregando com fita no desenho.

Fonte: Atividade realizada em 30/09/14, CMEI ‘A’, com crianças de 3 (três) anos (Anexo B).

Toma-se aqui o trecho do poema de José Saramago para ilustrar o termo **sentido**, que desvela o desafio dessa análise em que desdobramentos de sentidos emergiram dos discursos das crianças:

[...] ao contrário do que em geral se crê, sentido e significado nunca foram a mesma coisa. O significado fica-se logo por aí, é direto, liberal explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer, ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, ferve os sentidos segundo terceiros e quartos, de direções irradiantes que vão se dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com

uma estrela quanto se põe a projetar marés vivas pelo espaço fora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições (SARAMAGO, 1998).

Em síntese, o sentido é aquilo que se constitui no campo subjetivo, individual, marcado pelo modo como o sujeito se situa no mundo e o expressa. Já o significado remete àquilo que é objetivo e coletivo. Fruto daquilo que, geralmente se constitui na universalidade. Portanto, algo que já foi nomeado e atribuído coletivamente. É a coisa como a representamos coletiva/nominalmente. Sendo assim, observa-se que as crianças ressignificam os objetos, atribuindo a eles novos sentidos e significados; em particular, o gesto de ‘Sandy’, descrito no *Evento 14*, ao desenhar no ar, construindo o formato de uma ‘bochecha’. Antes do gesto, a criança pensou sobre ele, interpretou, atribuindo-lhe sentidos e significados. Para ‘Sandy’, a ação de desenhar duas ‘voltinhas’ para representar a ‘bochecha’ traduz-se em um “ato perceptivo e cognitivo [...] não se reduz somente às habilidades manuais, artesanais, materialmente visíveis”, mas “[...] é, sobretudo, construção do pensamento” (DERDYCK, 2014, p. 129). Portanto, se o processo de produção artística for desconsiderado, perder-se-á o que de fato é importante: as interpretações simbólicas, os gestos, as palavras, as singularidades das crianças, como pressupostos para um novo conhecimento.

Conforme visto no *Evento 14*, enquanto realizam atividades, as crianças brincam. A ação das crianças tomarem um pedaço de lã e transformá-lo em ‘cobra’ desvela seu olhar diante dos objetos e seu poder de ressignificá-los. Martins (2009, p. 124) afirma que “[...] o aprendiz também brinca com as linhas, formas e cores da linguagem visual” e é necessário nutrir “esteticamente o olhar” da criança, olhar esse que já vem carregado e constituído de referências pessoais e culturais. Leite (2004c) defende o desenho de crianças como “[...] possibilidades de transbordamento, de fruição de jogo e de prazer” (p. 69) e afirma que “o processo de criação e (re)significação do mundo é fruto de possibilidades de associação e aproximação inesperadas” que, portanto, devem “ampliar horizontes, estranhar o familiar e desacomodar a forma estabelecida de lidar com essas produções culturais” (LEITE, 2004c, p. 69).

Todavia, ainda é possível ver práticas educativas pouco significativas, em que as crianças ficam limitadas de seu próprio “pensar/sentir, repetidor do outro”, onde as experiências estéticas encerram-se no fazer, “no seguir a lição de outros” (MARTINS, 2009).

Nota-se a insegurança das crianças instaurada nos momentos da ação educativa. É o que pode ser relatado no evento abaixo:

Quadro 16 – Evento 15

Contexto: Linguagem teatral: ensaio da encenação ‘Bumba-meu-boi’
Registro: O ensaio da peça teatral ‘Bumba-meu-boi’: as crianças estão em posição e iniciam as falas; a professora de pé, a frente delas, com o roteiro em mãos: A professora diz a fala escrita em seu roteiro e Sara (criança) repete. Ana (criança) antes de falar, olha para a professora e espera que ela fale primeiro, para que depois possa repetir. As crianças vão falando e olhando para a professora, tentando confirmar se estão certas.

Fonte: Atividade realizada em 10/09/14, CMEI ‘D’ com crianças de 5 (cinco) anos (Anexo B).

É nítida que a participação das crianças fica no campo da superficialidade, como meros repetidores, condicionados à agência do adulto, que não propicia momentos de espontaneidade e, conseqüentemente, de vivências e experiências com a arte.

Diante do exposto, formula-se a seguinte indagação: Os caminhos teóricos e as práticas sobre a arte, seguidos pelas professoras, coadunam em experiências estéticas significativas para a criança?

4.4 A arte no contexto da ação educativa: as crianças em seu processo de criação, autoria e autonomia

A criação é um exercício de transformar, redimensionar o velho em novo. Portanto, autoria e autonomia se traduzem em possibilidades de participação, assim como em expressão das crianças, as quais “deixem de ser apenas destinatárias do conhecimento para assumirem seu papel de co-autoras” (LEITE, 2004d, p. 8).

O processo de criação artística da criança perpassa pela autoria e autonomia, aspectos que encontram-se “tanto nos processos de apropriação cultural, quanto de produção”. Nesse sentido, compreende-se que o processo de criação artística da criança se constitui “pelo estranhamento, pela decodificação de códigos estéticos, pelo diálogo com nosso próprio acervo de imagens – plásticas, sonoras, corporais etc” (LEITE, 2004d, p. 1), tornando-se imprescindível que a criança construa “seus próprios modos de ‘dizer’ o mundo, de imaginar e ressignificar o que lhes está sendo oferecido pelas produções culturais endereçadas a elas” (CUNHA, 2012, p. 8).

Gobbi e Pinazza (2014) referem-se à arte como humanizadora dos espaços educativos, que corrobora com a construção do olhar das crianças e com a mudança desses espaços. Parafraseando Loris Malaguzzi (1997), que considera a criança detentora de ‘cem

linguagens’, revela a infância em seus modos de ser, em que o criar, o brincar, dentre outras expressões, esbarram nos mandos dos adultos. No entanto, as crianças transgridem, vão além para dizer que as ‘cem linguagens’ existem e devem ser consideradas. Destarte, a arte, “em seu sentido mais ampliado” não deve ficar “subordinada, subserviente ou enquadrada, mas plural, aberta e polifônica” (LEITE, 2004d, p. 9). É o que revela o evento abaixo:

Quadro 17 – Evento 16

Contexto: As crianças participaram ativamente, sendo mobilizadas o tempo todo pela professora que também realizou os movimentos e dançou com as crianças.

Registro:

– “[...] Para a gente dançar, a gente tem que sentir a música pelo nosso corpo, para a gente fazer os movimentos! Está passando: uma música bem baixinha, ali no fundo!” “[...] Se fosse outra música mais lenta, os movimentos seriam mais lentos, e se fosse rápida os movimentos seriam mais rápidos.” (Fala da professora P3).

A professora entrega fitas de papel crepom para as crianças e elas começam a dançar. A criança João dançava de olhos fechados.

– “[...] Vocês vão balançar as fitas no ritmo da música, certo? Vamos lá, começou!” (Fala da professora P3).

Fonte: Atividade realizada em 06/10/14, CMEI ‘C’, com crianças de 5 (cinco) anos (Anexo B).

O *Evento 16* retrata um contexto em que as crianças são, a todo o tempo, levadas a produzirem seus próprios movimentos, seus gestos e, com isso, desenvolverem a capacidade de criação. As crianças participaram ativamente, foram provocadas pela professora que também realizava os movimentos e dançava com elas. Portanto, como afirma Ostetto (2014, p. 6),

o professor deve ser o interlocutor que olha, escuta e propõe segundo o que observa no momento em que a criança está entregue à criação, oferecendo desafios, ampliando as possibilidades do pensamento com experiências diversificadas, em espaços-tempos também intencionalmente planejados.

Segundo Miriam Martins (1998, p. 162):

Quanto mais o aprendiz tiver oportunidade de ressignificar o mundo por meio da especificidade da linguagem da arte, mais poder de percepção sensível, memória significativa e imaginação criadora ele terá para formar consciência de si mesmo e do mundo. Desvelar/ampliar, como termos interligados, são ações que se auto-impulsionam, como pólos instigadores para poetizar, fruir, conceituar e conhecer arte, elaborando sempre novas relações com o já sabido.

Segundo descrito no *Evento 17*, no momento em que as crianças dançam pelo ambiente, percebe-se a autonomia para movimentar-se, experimentar possibilidades de mover-se, coreografar espontânea e criativamente, destacando-se mais a improvisação, do que propriamente, passos coreografados e elaborados. A professora, ao participar de forma efetiva, também dança, produzindo seus próprios gestos, as professoras mobilizam as crianças a serem autoras e autônomas ao criarem seus próprios movimentos, conseqüentemente, suas possíveis experiências estéticas.

Marques (2014) considera a dança como importante linguagem nos processos de criação e apreensão do conhecimento das crianças. Afirmar que, “corpos que dançam podem vivenciar possibilidades de criação, de autoria, de protagonismo, [...] construindo redes de relações sociais, [...] ou seja, as dimensões culturais, políticas e sociais estabelecem relações diretas com o ser, construindo seu corpo, seus hábitos, atitudes e valores” (MARQUES, 2014, p. 74).

Para esta autora, enquanto linguagem artística, a dança “é uma das formas sociais de constituir e construí-los”, meio de introjetar “valores, atitudes e posturas” (MARQUES, 2014, p. 76). “[...] as danças [...] devem permitir escolhas, olhares e atitudes diferentes para os corpos, para os outros, para o mundo”, constituindo “corpos – pessoas – lúdicos, críticos: conscientes e transformadores” (MARQUES, 2014, p. 92).

Todavia, percebe-se que as práticas das crianças em seus processos de expressão/criação/produção artística, encontram-se assujeitadas a concepções de arte desconstruídas, desprovidas do poder de escolha, da capacidade criativa e autônoma das crianças. É o que se apresenta nos próximos eventos:

Quadro 18 – Evento 17

Contexto: Linguagem teatral: ensaio da encenação ‘Bumba-meu-boi’

Registro:

A música inicia e a professora dança junto com as crianças. Ela continua ao lado do palco. As crianças reproduzem os gestos dela, mas algumas improvisam. Ela fala o tempo todo motivando as crianças para cantarem e fazerem os gestos. Certo momento, as crianças ‘Lucas, Joel e Saulo’ improvisam os gestos e gostam do que estão fazendo. A professora tenta retomar a coreografia original, mas não é atendida. Finalizando a música ela diz:

– “[...] Não é assim! Vamos, todos juntos, levantem as mãos. Lucas!!! Joel e Saulo por que vocês estão correndo? Os bois não dançaram direito, né? Tem que acompanhar a coreografia!” (Fala da professora P4).

Fonte: Atividade realizada em 10/09/14, CMEI ‘C’, com crianças de 5 anos (Anexo B)

Quadro 19 – Evento 18

<p>Contexto: Linguagem plástica: pintura</p> <p>Registro: A criança Ana vai pintar. A professora pega o pote de azul claro. A professora troca por um pincel maior, segura na mão de Ana e começa a pintar no lugar diferente do que ela combinou com a criança. A professora fez a mistura de cores: vermelho com amarelo. A criança quer pintar sozinha, mas a professora não deixa. – “[...] Pinta um coração. Pronto!” (Fala da professora P2). A criança retruca: – “[...] Não, tem mais!” (Fala da criança Maria). Maria quer pintar outro coração. A professora diz: – “[...] Não, vai lavar as mãos que eu vou lavar as minhas também.” (Fala da professora P2)</p>
--

Fonte: Atividade realizada em 02/10/14, CMEI ‘B’, com crianças de 3 (três) anos (Anexo B).

As atitudes das professoras nos eventos retratados acima revelam o quão limitado é o processo de construção do conhecimento, da criação artística das crianças. O que mais se evidencia é a escassa autonomia das crianças e o trabalho extremamente dirigido pela profissional, ao ponto de, em certos momentos, a professora segurar a mão da criança para que ela pinte dentro do limite da figura. Num processo mecanizado, as crianças produzem em série, onde potes de tintas já previamente abertos e pincéis posicionados sobre a mesa são utilizados mais pela professora, do que pela própria criança; haja vista que, por uma questão anatômica, a mão da criança fica subsumida, fixa, imóvel, envolta pela mão da professora. Ao terminarem a pintura ‘a duas mãos’, a criança levanta-se e retorna ao seu lugar, e a professora finaliza o processo ‘retocando’ por cima da pintura da criança, com as sobras de tintas que ficaram nas tampas dos potes.

Percebe-se que limitadas são suas participações devido a práticas mecanizadas em que as ações dos professores sobrepujam as ações das crianças. Há uma preocupação exagerada dos professores em produzir um trabalho ‘perfeito’, cujo “padrão de excelência do bem feito são as reproduções mais próximas ao real ou ao modelo” (CUNHA, 2007b, p. 5). Sendo assim, o controle de todo o processo fica nas mãos do professor que conduz a ação, conforme citado no evento, cuja “a interpretação ou qualidade expressiva não são valorizadas e muitas vezes ‘corrigidas’, pois distorcem o modelo” (CUNHA, 2007b, p. 5), visando somente o produto final, nos exercícios de prontidão para a exposição ou para colocar na “pastinha de trabalhos” sobrepõem o processo de experiência das crianças (OSTETTO, 2014).

A padronização das práticas educativas privam as crianças de atribuir sentidos e significados à sua produção, bem como de estabelecerem vínculos autorais, pois em suas

produções realizadas de maneira mecanizada, as crianças não se identificam, não se veem como autoras de suas produções.

4.5 Modalidades de expressão desenvolvidas que favorecem o processo criador da criança

Ostrower (1987, p. 9) afirma que “criar é basicamente, formar” e que “abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a relacionar, ordenar, configurar, significar”.

À medida que a criança cria e produz artisticamente, ela expressa-se de forma peculiar, possibilitando sua aproximação com a arte de modo distinto, particular e único. Pela arte, são mobilizadas as mais diversas experiências, ou seja, a arte está vinculada ao processo criador, favorece à criança, as mais diversas formas de expressão.

A cultura apresenta-se àquilo que o sujeito produz, “à elaboração de novas atitudes e novos comportamentos e, naturalmente, a toda e possível criação” (OSTROWER, 1987, p. 12). Nesse sentido, o evento abaixo revela elementos presentes no processo de criação das crianças na ação educativa com a arte:

Quadro 20 – Evento 19

Contexto: A atividade consistia em confeccionar um instrumento musical a partir de caixas de papelão e pintá-las com guache. O instrumento era uma harpa. A professora indaga as crianças:

Registro:

- “[...] Quantas cores têm nessa harpa? Muitas cores, não tem? Tem vermelho? Tem azul? Tem amarelo?” (Fala da professora P1).
- “[...] Tem uma, duas, três, quatro...” (Fala da criança Orion).
- “[...] Então nós vamos pintar essa caixa de muitas cores!” (Fala da professora P1).
- “[...] Tem criança que quer usar só uma cor! E todas as cores são muito belas! Então, nós temos que usar todas as cores!” (Fala da professora P1).
- “[...] Eu quero essa!” (Sandy aponta para o amarelo).
- “[...] Eu quero essa!” (Carlos aponta para o preto).
- “[...] Eu quero todas as cores” (Fala da criança Priscila).
- “[...] Se você quer misturar cor, você vai misturar lá na caixa. Por exemplo, eu quero misturar o branco (e pincela no jornal com a tinta branca) com o vermelho para ver que cor vai dar. Observe qual a cor que vocês estão misturando que está formando outra cor.” (Fala da professora P1).

Fonte: Atividade realizada em 03/10/14, CMEI ‘A’, com crianças de 4 (quatro) anos (Anexo B).

A partir do que foi mostrado no *Evento 20*, percebe-se a relevância da ação educativa ao propiciar às crianças vivências e possibilitar experiências por meio da criação artística.

Nos dizeres de Cunha (2002, p. 45), “quando as crianças pintam, a exigência do olhar é constante” e seu interesse pela mistura de cores traduz-se na ação de “*fabricar*, ser um *fazedor* de cor [...] quando as tintas se misturam pelo movimento do pincel sobre o suporte” (CUNHA, 2002, p. 46). Portanto, quando no *Evento 19* a criança Priscila diz “eu quero todas as cores”, é nítido seu interesse em arriscar-se num processo de experienciação e criação artística. É nesse movimento que a criança, além de manipular materiais, se encontra desafiada pelo símbolo em suas possibilidades de criar e atribuir significações.

Assim, “criar é sempre complexificar, coordenar, combinar de forma nova a partir de uma provocação [...] há que manipular e explorar, tendo em vista a satisfação prazerosa de uma intenção” (CUNHA, 2002, p. 56). Outras possibilidades de expressão das crianças foram apercebidas a partir dos processos criativos e da construção de sonoridades, conforme o evento abaixo:

Quadro 21 – Evento 20

Contexto: A música proposta para a atividade de construção de sonoridades apresenta sons específicos de instrumentos de percussão. As professoras distribuíram às crianças instrumentos confeccionados a partir de materiais reutilizáveis.

Registro: As crianças experimentaram as diversas formas de se fazer som, batendo os pauzinhos, um contra o outro, no chão, rolando-os e batendo entre elas.

Todas as crianças queriam experimentar o ‘*som da cachoeira*’ (nomeado assim pelas crianças) – um cano de papelão cheio de grãos e pregos que ao ser movimentado emitia um som parecido com o som da água e este deveria ser utilizado no refrão da música. (Música: ‘Feito borboleta’, de Fernando Guimarães – CD, *Emcantar*, faixa 2, 1999).

Fonte: Atividade realizada em 16/09/14, CMEI ‘D’, com crianças de 2 (dois) e 4 (quatro) anos (Anexo B).

A criança constrói seu conhecimento musical ao interagir com objetos sonoros concretos em seu contexto social. Para Cunha (2002, p. 64), “a noção do conhecimento em música surge da ação da criança com a música”, em um processo simultâneo de elementos (timbre, duração, altura, intensidade) que a compõem.

Por objeto sonoro, a autora denomina “todo objeto produzido ou percebido como som, desde que organizado dentro de uma perspectiva estética intencionada como música ou como ato de audição” (CUNHA, 2002 p. 64).

Dessa maneira, as vozes das crianças, ruídos, instrumentos criados são o que definem a paisagem sonora. Ao propor uma atividade de experienciação de sons, conforme retrata o evento exposto no *Evento 20*, as professoras possibilitaram às crianças estabelecer relações e

gerar significados, desenvolvendo e ampliando suas possibilidades musicais, num processo construído por elas.

Todavia, há contradições presentes nas observações que permeiam a ação educativa em arte e que precisam ser descortinadas. Ainda é comum na Educação Infantil, a música ser apreendida como elemento disciplinador, encerrada em canções para apresentações em eventos comemorativos, ou mesmo, melodias específicas para ‘a hora do lanche’, ‘hora do banho’, sentar e silenciar: “[...] Pessoal, psiu! *‘pego a chavinha e tranco a boquinha’*; [...] Então, *‘palmas pra historinha, palmas pra historinha que ela é? Uma gracinha!’*”. Em outros momentos, o que é ofertado às crianças são vídeos musicais de canções infantis apresentadas por personagens, repaginadas pela indústria cultural, que por sua vez, fica limitada ao caráter mercadológico e degradada em sua dimensão histórica e política (ADORNO, 1995).

Também nota-se que as professoras, em sua maioria, adotam a arte como elemento para trabalhar assuntos que fazem parte de seus repertórios culturais. Em algumas vezes, reduzem linguagens artísticas a normas, procedimentos, reforçando assim, o caráter instrumentalizador da arte a ser desenvolvida na Educação Infantil.

Observa-se que algumas de suas práticas carregam marcas de um *habitus* constituído por imagens simbólicas e construções interiorizadas assimiladas em suas trajetórias (SOUZA, 2012). Nesse sentido, Catani (1994) acrescenta que o *habitus* desenvolve-se a partir das experiências de vida escolar ou da história de formação do professor, como produto de aprendizagens que se referem ao currículo de formação e de práticas de socialização, compondo sua bagagem de conhecimentos, valores e experiências.

O que é pertinente para o momento é a constatação empírica de que, para contemplar uma Pedagogia da Infância que respeite os direitos das crianças, exige-se um empreendimento no sentido de pensar que tipo de ação educativa em arte é concebida e trabalhada na Educação Infantil. O atual contexto histórico discursa *sobre* e defende as produções simbólicas das crianças em suas múltiplas linguagens. Entretanto, como é possível ampliar o repertório artístico-cultural das crianças diante de tantas práticas equivocadas? Ou questiona-se ainda: que tipo de formação em arte está sendo oportunizada a essas professoras?

SÍNTESES E PROBLEMATIZAÇÕES

Incansável, o pensamento começa sempre de novo, e volta sempre, minuciosamente, às próprias coisas. Esse fôlego infatigável é a mais autêntica forma de ser da constelação. Pois ao considerar um mesmo objeto nos vários estratos de sua significação, ela recebe ao mesmo tempo um estímulo para o recomeço perpétuo e uma justificação para a intermitência do seu ritmo. Ela não teme, nessas interrupções, perder sua energia, assim como o mosaico, na fragmentação caprichosa de suas partículas, não perde sua majestade. Tanto o mosaico como a constelação justapõem elementos isolados e heterogêneos, e nada manifesta com mais força o impacto transcendente, quer da imagem sagrada, quer da vontade. O valor desses fragmentos de pensamento é tanto maior quanto menor sua relação imediata com a concepção básica que lhes corresponde (BENJAMIN, 2005, p. 54).

Durante a trajetória percorrida ao longo desta pesquisa, muitas indagações foram construídas em torno da temática sobre as experiências estéticas das crianças e suas relações com o *habitus* do professor, analisadas a partir do trabalho com a arte na Educação Infantil. Com base nessas indagações, torna-se necessário trazer para o debate as evidências que foram marcantes e recorrentes nas falas das professoras entrevistadas e nas observações, para que assim seja possível apresentar os principais pontos de *reflexão, resultados e achados* da pesquisa.

Além disso, é preciso retomar os objetivos de investigação que propuseram, sobretudo, observar elementos na ação educativa em arte e o *habitus* do professor, propiciadores de experiências estéticas para as crianças, no intuito de esboçar reflexões além daquelas já ressaltadas no decorrer dos capítulos. Tal procedimento torna-se relevante com vistas a elucidar determinadas inquietações, ao passo que propicia a produção de uma série de novas questões para serem aprofundadas em futuras pesquisas.

Formação docente e a constituição do habitus

Toma-se como primeiro aspecto a ser abordado o posicionamento deste estudo, ao proceder às análises empíricas a partir de uma perspectiva dialética e crítica. Os dados da pesquisa foram apreendidos tomando o *habitus* do professor na ação educativa com a arte. Exatamente sobre estes aspectos, tal estudo passa agora a sintetizá-los.

Durante o percurso empírico, as falas das professoras revelaram carências de uma formação cultural e específica sobre a arte e suas dimensões: “[...] diante da prática, ficou a desejar em algumas questões da educação que eu acho que a gente poderia ter aprofundado,

aprimorado”; “[...] o pedagogo não tem formação específica em arte; eu tive duas disciplinas, mas como era muita coisa para se trabalhar fica muito superficial” (P3: Entrevista realizada em 13/11/14, Anexo C); “[...] Arte, música, e educação artística? *Hum*, acho que não! [...] eram poucas disciplinas, a gente lia livros e livros durante o ano” (P4: Entrevista realizada em 03/11/14, Anexo C).

Essas fragilidades podem ser expressão tanto no âmbito acadêmico, de uma matriz curricular que discuta a arte não somente como disciplina, mas como campo de conhecimento e de formação desse profissional que irá trabalhar com as crianças, quanto nas limitações de suas trajetórias de vida, em suas práticas de cultura e no *habitus*, elementos constituintes de um capital cultural norteador das práticas educativas.

Essas problematizações resultaram nos seguintes questionamentos: Quem deve trabalhar a arte e suas linguagens com as crianças? A ação educativa específica com a arte ficaria a cargo do professor pedagogo ou do professor com formação específica em arte? As professoras da pesquisa se posicionaram frente a essas questões: “[...] eu penso que na Educação Infantil tinha que ter ao menos um professor da área de artes, ou musical, ou da ‘arte teatral’, uma linguagem, porque às vezes a gente sente falta” (P4: Entrevista realizada em 03/11/14, Anexo C); “[...] ter também professores específicos de arte para além do pedagogo” (P5: Entrevista realizada em 06/11/14, Anexo C).

Há um debate lançado e que circunda a pesquisa: alguns defendem que a arte deveria ficar a cargo do pedagogo, por se tratar de um campo do conhecimento que deve ser desenvolvido de maneira interdisciplinar, sem a fragmentação do currículo. Outros já apontam o professor com formação específica para o trabalho com a arte, por se tratar de um campo do conhecimento, que possui suas especificidades teóricas e curriculares e precisa ser tratado com certo aprofundamento teórico. O que as professoras sinalizam na pesquisa é a falta de formação específica e reivindicam a presença do professor especialista para compor o coletivo da instituição de Educação Infantil.

Portanto, há uma outra problematização a ser feita: os atuais cursos de Pedagogia, bem como os cursos de formação continuada conseguem trazer em suas propostas curriculares a discussão da arte como campo de conhecimento? As redes de ensino têm adotado ou não a figura do professor de arte na composição de seus quadros funcionais para o trabalho com as crianças? A respeito dessa última indagação, constata-se que a Rede de Ensino do Município de Goiânia optou pelo pedagogo para trabalhar a arte e suas linguagens. Todavia, nem sempre foi assim: houve um momento em que a Rede de Ensino do Município de Goiânia optou pelo trabalho com a arte na Educação Infantil mediado por um professor específico de arte.

Entretanto, houve um intenso debate sobre o lugar desse conhecimento na formação das crianças e que, não necessariamente deveria ficar a cargo de um professor específico de arte, mas poderia o pedagogo desenvolver o trabalho com a arte e suas linguagens.

O que a pesquisa revela é que isto não está constituído e consolidado pelas professoras entrevistadas. Suas falas denotam dificuldades em desenvolver esse trabalho com a arte e indicam que a presença e a assessoria de um profissional com formação específica poderia avançar as discussões sobre a arte como campo do conhecimento: “[...] Eu acho que um professor de Música, um professor de Educação Física nas instituições seria muito válido, assim as crianças ganhariam” (P5: Entrevista realizada em 06/11/14, Anexo C); “[...] na graduação de Pedagogia, oferece o mínimo de arte para o pedagogo [...] acho que eles (as crianças) iam ganhar muito se tivessem um professor de artes aqui para trabalhar essas áreas que o pedagogo ainda não consegue, por mais que se faça pesquisa em arte, a gente acaba se restringindo” (P3: Entrevista realizada em 13/11/14, Anexo C).

Todavia, há uma reflexão a se fazer: seria a presença desse professor compondo o coletivo de profissionais, importante para pensar a arte no projeto da instituição como um todo, ou como um profissional a mais no coletivo, no sentido de assumir a especificidade do trabalho com a arte e deixar as professoras ociosas desse trabalho, reduzindo a uma fragmentação da ação educativa? Ou seja, a atuação desse professor de arte no campo da Educação Infantil, não seria de dialogar com o coletivo de profissionais, no sentido de propor estudos específicos e formativos sobre este campo do conhecimento e, ao mesmo tempo, sugerir um trabalho voltado à arte e suas linguagens na proposta da instituição? São problematizações que surgiram no decorrer da pesquisa e que podem ser pensadas a partir de outra ótica.

Formação Cultural docente: emancipação ou semiformação?

A questão da *formação cultural docente* é um ponto nodal que precisa ser discutido na formação inicial, no âmbito da formação continuada, bem como na ampliação dos referenciais culturais e na mudança de *habitus* dos professores. Esta primeira questão remete-se a uma segunda: é necessário pensar em políticas públicas articuladas que permitam ao professor ampliar suas vivências culturais e formativas, tanto nos âmbitos pessoal e coletivo, a fim de que suas práticas culturais possam reverberar nas práticas educativas com as crianças.

Para Nogueira (2008, p. 2), a formação cultural “é um processo pelo qual o indivíduo se conecta ao mundo da cultura, mundo esse entendido como espaço de diferentes leituras e interpretações da realidade, promovidas pela Arte, nas suas diferentes modalidades, e pela

Literatura”. Nesse sentido, a questão da formação cultural deve “ser enfrentada com rigor [...] caso se busque realmente formar um professor que tenha condições de ser protagonista na construção de uma escola emancipatória” (NOGUEIRA, 2002, p. 15). Esta autora recorre a Adorno (1996, p. 389) para quem a formação cultural (*bildung*) é conceito central de sua obra, e “nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”.

No intento de analisar a cultura como veículo de formação do indivíduo e sua possibilidade de emancipá-lo é que se utiliza a expressão “formação cultural” como tradução do vocábulo alemão *bildung* – termo mais adequado para o desenvolvimento do estudo em questão.

Como propunha o esclarecimento, formar culturalmente o homem é subsidiar meios para emancipar-se, tornar-se soberano diante da natureza. E o que se entende por emancipação do homem? Segundo a definição de Abbagnano (2007, p. 362):

[...] processo de libertação da humanidade em relação a qualquer tipo de vínculo religioso, político, econômico, etc. que impeça sua realização. O ideal da emancipação caracteriza movimentos díspares como o iluminismo, o marxismo, o positivismo etc [...] É argumentada de modos diferentes, de acordo com aquilo que chamamos de filosofias da história, ou seja, as grandes narrativas a partir das quais se tenta organizar a multidão de eventos: a narrativa *aufklärer* [iluminista] da Emancipação da ignorância e da escravidão através do conhecimento e do igualitarismo [...], a narrativa marxista da Emancipação da exploração e da alienação através do trabalho, a narrativa capitalista da emancipação da pobreza através do desenvolvimento técnico-industrial.

Quando Abbagnano (2007) se refere às ‘grandes narrativas históricas’ como grandes acontecimentos que objetivam a superação de valores ideológicos, os quais dispõe ao homem condições de melhor se estabelecer diante do real, ele afirma que o processo de emancipação do homem não se limita a um fato histórico isolado.

Emancipar a humanidade é romper com qualquer vínculo que o indivíduo possa ter com qualquer instituição ou ideologia que comprometa a sua soberania na relação com o real. Portanto, emancipar é conceder ao homem a liberdade para agir politicamente e socialmente.

Sobre a formação do homem por meio da cultura, tendo em vista sua emancipação, Adorno responde à indagação feita por Hellmut Becker:

a seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive de maior importância

política; sua idéia se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 1995, p. 141-142).

O que fica evidente é a crítica que Adorno faz à noção de emancipação como mera transmissão de conhecimentos, como resume, por exemplo, Abbagnano. Presente no fragmento está o termo “educação” assumindo a função até então dada à cultura. Para Adorno, a educação (cultura) viabiliza a verdadeira emancipação do homem, que “[...] é a produção de uma nova e verdadeira consciência e essa consciência é a possibilidade de levar o indivíduo a uma melhor participação e domínio na natureza” (SANTOS, 2009, p. 19).

Por outro viés, Adorno arriscaria nesta crise, acreditando na luta de classes, sem, contudo, atribuir qualquer ideia revolucionária à cultura. Assim,

a cultura sempre contribuiu para domar os instintos revolucionários, e não apenas os bárbaros. A cultura industrializada faz algo mais. Ela exercita o indivíduo no preenchimento da condição sob a qual ele está autorizado a levar essa vida inexorável. O indivíduo deve aproveitar seu fastio universal como uma força instintiva para se abandonar ao poder coletivo de que está enfasiado (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 143).

Se o objetivo do esclarecimento foi, à luz da razão, almejar uma sociedade mais igualitária e justa, pelo instrumento da formação cultural, enquanto processo de libertação e emancipação do homem das tutelas políticas e religiosa a que se submetia, este objetivo não se cumpriu. Quanto maior o esclarecimento da sociedade, maior é a sua conversão à mais progressiva barbárie. Este tema presente na obra *Dialética do Esclarecimento*, escrita por Adorno e Horkheimer, em 1947, traz a ascensão do poder da burguesia e, conseqüentemente, o ofuscamento da dimensão emancipatória e a potencialização da instrumentalização. Ou seja, a tecnologia, o conhecimento idealizados pelos grandes pensadores da modernidade como possibilidade de serem instrumentos auxiliares na implementação de uma nova sociedade, perderam seu caráter libertário e a razão emancipada e emancipadora foram obscurecidas.

Pensando num contexto no qual se prevalece a razão instrumental em detrimento de uma razão emancipatória, potencializadora do processo de formação cultural, Adorno não renuncia a relação entre esclarecimento e liberdade, entre razão e emancipação; ao próprio desenvolvimento da ciência e da cultura, e à estrutura da dominação conservadora da formação social, ele atribui seu fracasso. É esta cumplicidade entre cultura e ciência que reverbera no conceito de indústria cultural como caracterização social objetiva da perda da

dimensão emancipatória constituída no movimento da razão (MAAR, 2003a apud SANTOS, 2009).

Assim, para se compreender a formação cultural onde predomina a conversão das relações sociais à lógica mercantilista, reduzindo tudo à mercadoria, é preciso retomar o conceito de formação (*bildung*) até a sua conversão denominado por Adorno de semiformação (*halbbildung*).

Tomando como ponto de partida a tradição filosófica alemã, a *bildung* traz consigo a exigência de formar seres humanos, sustentados na concepção de autonomia e emancipação dos sujeitos. Entretanto, o ideal de uma sociedade racional, igualitária e justa proposta pela cultura burguesa não foi alcançado, permitindo-a que se satisfizesse a si mesma, numa hipóstase do espírito e da realidade, convertendo-se em um valor em si, desligando-se da produção cultural da sociedade; a partir do desenvolvimento do capitalismo monopolista e da revolução científico-tecnológica, uma nova cultura vai surgindo, na qual produtos culturais perdem seu valor de uso e passam a valor de troca, incluídos na lógica mercadológica da indústria.

Para Adorno, o que vai constituir o processo de semiformação (*halbbildung*) são o distanciamento da produção simbólica do saber popular e sua aproximação dos interesses do mercado. Convertida em mercadoria pela indústria cultural, encontra as bases para a consolidação desse processo de semiformação (*halbbildung*). O que se vê é uma socialização da semicultura. A classe dominada, refém e dependente economicamente da classe dominante, absorve as representações dos valores culturais, desvinculando-se de qualquer possibilidade de compreensão de sua própria condição na sociedade e de qualquer mecanismo de mudança que possa utilizar para transformá-la. Portanto, a semiformação resulta de um processo sistemático de dominação da formação cultural, por meio de instrumentos político-econômicos dominantes.

Ao contrário do que se idealiza como formação, um processo de emancipação dos indivíduos, enquanto sujeitos da práxis social, a semiformação promove a acomodação dos sujeitos à situação de dominação na qual se submetem. Nada adianta alcançarem um padrão de vida material elevado se é lastimável sua condição social, refletindo na difusão hipócrita do espírito. Essa condição de impotência social reverbera num sujeito que apreende a cultura de forma parcial, no qual o que importa a ele é simplesmente parecer ser, e não de fato ser; de estar bem informado de tudo, porém de maneira superficial e acrítica.

À luz do pensamento adorniano, a semiformação que se apresenta no contexto macro da sociedade é apresentada de forma crítica, buscando captar suas tendências intrínsecas como

possibilidade de alcance de uma formação cultural que possa ampliar os horizontes dos indivíduos, e fazer deles sujeitos conscientes de suas potencialidades e artífices de sua história.

Entendendo a formação cultural, dialeticamente inserida no desenvolvimento histórico do homem, não somente diante das condições existentes, mas também como possibilidade de transformação destas, é que se pressupõe sua contraposição à semicultura generalizada e generalizante. Todavia, trata-se de um processo inesgotável em seus aspectos subjetivos e individuais, o que implica essencialmente num momento de mudança das condições sociais e materiais em busca de todos os ideais de uma vida justa e humana. Nas palavras de Adorno (1995, p. 140), “a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autoreflexão crítica sobre a semiformação em que necessariamente se converteu”.

Nesse sentido, o que Nogueira (2002) denomina de formação cultural é o modo como os sujeitos se conectam ao universo cultural, a partir do contato com as diversas linguagens artísticas e interpretações da realidade. A autora defende a ampliação dos referenciais culturais para além da dicotomia cultura popular – cultura erudita, mas no sentido de “promover um processo de enriquecimento pessoal que abrace todo esse campo, que inclua tanto o conhecimento das práticas culturais locais quanto as obras-primas universais”. Em particular, ao falar de formação docente, a autora referenda a participação do professor em eventos culturais (cinemas, peças de teatro, shows musicais, exposições de arte e recitais, leitura de livros, dentre outros), e diz que suas práticas de cultura devem ampliar-se “com as visões de mundo e interpretações do real que essas obras de arte expõem, que alarguem seus conceitos, coloque dúvidas em suas convicções” (NOGUEIRA, 2002, p. 38).

Quanto à questão curricular nos cursos de formação de professores, Nogueira (2002) chama a atenção para a formação cultural docente, “embora seja um tema que goze de aceitação por parte da academia [...], ao mesmo tempo, não tem sido equacionado com vigor ou, pelo menos, não tem sido reconhecido no âmbito das políticas de formação, nem no das reformas curriculares” (p. 54). A autora traz como preocupação a discussão de um currículo que traga com relevância as experiências com as diferentes linguagens, bem como os meios de “potencializar essas experiências isoladas em elementos da prática docente”, sem correr o risco de se ter um currículo de formação de professores “já por si só extenso” e fragmentá-lo mais ainda (NOGUEIRA, 2002, p. 38).

Nogueira (2002) aponta como alternativa a inclusão de práticas de cultura no currículo como “primeiro aguilhão, como algo que despertasse no futuro professor a necessidade deste hábito para a sua vida profissional” (p. 39). Já nos espaços formativos em serviço, a

alternativa ficaria na garantia de formação continuada prevista na proposta político pedagógica da instituição, com a promoção e veiculação de eventos artísticos e literários presentes em suas rotinas, com isso levando professores e crianças a vivências com a arte e a cultura, ampliando seus repertórios culturais.

Kramer (1996; 1998) aponta para a questão da formação cultural na atividade docente ao trazer contribuições do campo da arte para discutir e enriquecer o trabalho docente, contrapondo a constatação de que o professor apega-se mais ao conhecimento formal e aos conteúdos a serem ensinados. Em particular, com a Educação Infantil, é frequente a hegemonia de projetos de escolarização, contrária à proposta de uma pedagogia da infância que considera a criança como sujeito, valorizando o brincar e as diferentes linguagens expressivas. Portanto, para Kramer (1998), a formação cultural de professores “[...] é parte do processo de construção da cidadania, é direito de todos se considerarmos que todos – crianças e adultos – somos indivíduos sociais, sujeitos históricos, cidadãos e cidadãs produzidos *na* cultura e produtores *de* cultura” (KRAMER; LEITE, 1998, p. 21).

Todavia, o que se percebe e o que se preconiza nas falas das professoras sobre formação cultural, apresentadas no terceiro capítulo, revela a questão da formação cultural como algo afastado, externo à sua identidade profissional: “[...] as pessoas não têm, não foram formadas para apreciar uma música, a ir a museu, cada vez menos o contato com a arte” (Professora P1, Anexo C); “[...] aquilo que eu assimilo da minha sociedade, o que me é apresentado” (Professora P3, Anexo C).

Habitus docente – habitus de classe

A pesquisa também revela que as trajetórias de vida das professoras entrevistadas, bem como o *habitus* em relação às suas práticas de cultura, puderam ser percebidas como marcas de um *habitus* de classe, que permanecem e que são recorrentes. Ou seja, mesmo que as professoras vivenciem momentos de experiência com a arte, ao frequentar espaços de cultura, elas não conseguem apreender essas vivências como referenciais modificáveis de suas práticas, portanto, pouco conseguem trazê-las em seu trabalho com as crianças, ficando as ações com a arte no campo da instrumentalização, empobrecidas e descontextualizadas: “[...] se eu te falar que eu nunca fui. Eu vejo mais pela TV, alguns programas que a gente assiste tem alguma coisa falando sobre um artista, aí tem uma exposição dele” (Entrevista da P2, Anexo C); “[...] foi há uns quatro anos atrás. Já tem bastante tempo e depois disso eu não fui.” (Entrevista da P2 referindo-se à sua frequência em shows musicais, Anexo C); “[...] eu tenho vontade de levá-las (as crianças) a uma exposição, a um museu porque eu sei que elas pouco

vão, mas ao mesmo tempo essa vontade se esbarra em coisas, transporte para levar, e a questão da própria entrada (ingresso) dependendo do lugar” (Entrevista da P5, Anexo C).

Nesse contexto, nota-se que as professoras não reconhecem que seus saberes, seus fazeres, suas vivências no campo da arte, enquanto *habitus*, possam fazer a diferença em suas práticas com as crianças, restando-lhes a reprodução de práticas mecanizadas da arte e suas linguagens. Apesar das professoras da pesquisa sinalizarem um amplo repertório de práticas e vivências culturais tem-se que, estas não garantem que as possibilidades de um trabalho emancipatório no campo da arte com as crianças sejam efetivadas, permanecendo ainda no campo da instrumentalização.

Mas, o que se entende por arte na Educação Infantil? Seria a arte concebida como uma disciplina isolada ou arte como linguagem, um campo do conhecimento presente na Educação Infantil?

O entendimento sobre a arte na Educação Infantil

Defendemos que a arte deve ser entendida como linguagens importantes presentes no currículo da Educação Infantil, na construção dos processos formativos das crianças. Toma-se a arte como elemento curricular de formação das crianças que possibilita a formação integral do sujeito. Agregada à outras linguagens, a outros campos epistemológicos, a arte não pode se converter em disciplina, à pedagogização de uma ação isolada do professor, pelo contrário, que ela seja campo das experiências e vivências com as linguagens artísticas e possibilite às crianças a educação do olhar.

Para Marques e Brazil (2014), arte “[...] é conhecimento, cujo direito é universal”; arte é um conjunto de saberes imprescindíveis para que o sujeito possa “inteligir, experienciar e atuar no mundo” (p. 29).

Barbosa (2008) declara que a arte é como “[...] linguagem aguçadora dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos por intermédio de nenhum outro tipo de linguagem” (p. 17). Segundo a autora, a presença da arte na educação como expressão pessoal e como cultura é “um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica [...]” (BARBOSA, 2008, p. 18).

Surge desses argumentos uma outra questão: estariam os professores de arte e os professores que trabalham com a arte e suas linguagens preparados para articular os saberes sobre arte, e atuarem como sistematizadores e coautores das diversas linguagens artísticas com o propósito de aguçar o olhar das crianças?

Sobre a educação do olhar, Pillar (2008) traz a discussão sobre a diferenciação do ver e do olhar, e argumenta que

vemos o que compreendemos e o que temos condições de entender, o que nos é significativo, do mesmo modo nosso olhar não é instantâneo, ele capta apenas algumas das múltiplas informações visuais presentes no nosso cotidiano e precisam de processos intelectuais complexos para ver (PILLAR, 2008, p. 72).

A autora considera que “ver é atribuir significado” e o significado relaciona-se ao sentido que se atribui a uma situação, ou seja, ao estabelecer as relações entre as “nossas experiências e o que estamos vendo”. Nesse sentido, é preciso “decodificar os signos de uma cultura e compreender o sentido que criam a partir do modo como estão organizados”. Já o olhar de cada sujeito carrega consigo “experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações. O que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar, filtrar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo” (PILLAR, 2008, p. 74).

Para Pillar, a educação do olhar perpassa o exercício de compreensão de uma imagem, na apreciação em sua pluralidade de sentidos. É buscar a contextualização daquilo que a criança vê, não como dado absoluto, legítimo, mas como “múltiplas formas de olhar uma mesma situação” (PILLAR, 2008, p. 74).

A arte e as linguagens artísticas possibilitam o encontro com novas formas de olhar e vivenciar o mundo. Uma vez articuladas, as linguagens artísticas possibilitam às crianças diversas leituras de mundo imbricadas entre si e em movimentos dialógicos entre sujeitos, tempos e espaços. Ou seja, acredita-se que o professor disposto a construir conhecimento em arte é aquele que atua como articulador de transformações, tanto suas, das crianças e da sociedade, como um todo.

Desse modo, tão importante é possibilitar à criança a educação do olhar, na compreensão crítica sobre as imagens, na construção do conhecimento a partir das diferentes linguagens artísticas, possibilitando-as interagir no mundo de forma diferenciada.

Conforme Moura (2006, p. 64), as crianças não separam arte e vida, portanto a arte e suas linguagens “são expressão de conhecimentos sociais e culturais que possibilitam às crianças exercer seu potencial imaginativo e criativo”. Todavia, há ainda presente um processo de fragmentação instalado, em que atividades passam a ser vistas e trabalhadas de forma isolada, descontextualizadas e minimamente tomadas como espaço de expressão das crianças. Para a autora, o que importa não tomar a arte “como um acessório, mas como possibilidade de registro do que está sendo vivido, observado e aprendido” nas ações

educativas e na interdisciplinaridade das diversas áreas do conhecimento. Ou seja, “sem reduzir a prática de arte a uma mera utilidade, sem roubar-lhe o gozo, o prazer, o conhecer” (MOURA, 2006, p. 64).

Coutinho e Rocha (2007, p. 11) afirmam que as bases curriculares da ação educativa com as crianças “não se resumem aos conteúdos escolares restritos a uma ‘versão escolarizada’, pois toda e qualquer aprendizagem é consequência das relações que as crianças estabelecem com a realidade social e natural, no âmbito de uma infância determinada”. Portanto, cabe à Pedagogia da Infância o empenho em buscar uma base curricular crítica que redefina “em uma perspectiva sócio/histórica e cultural, a constituição da criança, da infância e do conhecimento” (COUTINHO; ROCHA, 2007, p. 10).

Pensando na infância como construção social, esta deve ser considerada em sua heterogeneidade, em que classe social etnia, gênero constituem as diferentes infâncias e culturas. Nesse sentido, o comprometimento da pedagogia da infância se localiza na construção de uma base curricular sólida que amplie e diversifique os conhecimentos e as experiências infantis o que, para Coutinho e Rocha (2007), se traduz no rompimento “com a relação verticalizada, passando a constituir a relação na qual adultos e crianças compartilham amplamente sua experiência de viver parte de suas vidas nas creches e pré-escolas” (COUTINHO; ROCHA, 2007, p. 10).

No entanto, o que se vê são ações educativas com a arte isoladas de qualquer contexto estético e social. De maneira geral, os professores não vêm estabelecendo relações entre o conhecimento da arte com outras áreas do currículo. Ou ainda é trabalhada para se conquistar outros saberes; ou seja, como suporte e diluídas a outras áreas do conhecimento, ou totalmente deslocadas dos saberes objetivados pela ação educativa, em suas relações com a arte produzida na sociedade (MARQUES; BRAZIL, 2014).

Assim, a arte torna-se escolarizada e banalizada ao propor atividades e repertórios paupérrimos, reproduzidos pela indústria do entretenimento, apequenados de significação e de sentidos para as crianças, reduzidas a “uma formação segmentada em vivências que se consomem no tempo de sua realização” (MOURA, 2008, p. 65).

A instrumentalização da arte

Ressalta-se aqui que, ao se trabalhar com a arte de forma didatizada, como disciplina isolada, ela se converte em instrumento, deixando a arte de ser um meio para se tornar um fim em si mesma, empobrecida de sentido e de significado para os sujeitos.

Adorno e Benjamin pensaram sobre os impactos e as mudanças que a produção artística sofreu ao longo dos séculos, pela transformação política e econômica do mundo

ocidental, com a ascensão do complexo capitalista burguês. O que esses autores outrora já anunciaram, ainda hoje se fazem presente nos dados dessa pesquisa. A exemplo disso, quando observadas as ações educativas e retratadas por meio dos eventos, alguns destes revelam a arte sendo trabalhada de maneira mecanizada, traduzida em atividades aligeiradas e sem sentido para as crianças.

Segundo Adorno (2006), a pobreza de experiência degenera a arte, que é utilizada como forma de dominação cultural, responsável por introduzir uma padronização estereotipada. Tomada pela lógica capitalista e transformada em mercadoria, a arte é usada como instrumento de mistificação das massas. A arte, antes considerada produção espiritual, expressão humana, degenera-se em mercadoria cultural.

Na visão adorniana, a teoria estética só alcançaria êxito se a relação do homem com a obra de arte fosse sempre conciliadora, uma vez que o posicionamento da arte na sociedade capitalista do pós-esclarecimento foi severamente atingido pela divisão do trabalho. Sua denúncia parte da influência da divisão do trabalho na obra de arte, fazendo com que a mesma se objetivasse e a sua leitura se tornasse prejudicada. O homem, ao fazer uma leitura da obra de arte a partir do seu conteúdo próprio, desvincula-se inteiramente dela, constituindo uma formação técnica e uma razão instrumental que alienam a relação entre sujeito e objeto. Não há mais uma mediatização entre sujeito e atividade artística, levando o homem a apenas estabelecer uma aproximação efêmera, errônea e reducionista com a arte, assim não atingindo a essencialidade fundamental para uma apropriação de fato, a experiência estética.

Conforme Benjamin (2010), a fragmentação da realidade, condicionada à aceleração do tempo, interfere na memória, empobrecendo a capacidade de intercambiar experiências e de narrá-las, refletindo na questão da reprodutibilidade técnica na arte. Argumenta que a humanidade está imersa na pobreza de experiências e, por conseguinte, a arte que é produzida de maneira aligeirada, efêmera, empobrece-se de sentidos e significados:

etimologicamente, para experiência, a palavra que Walter Benjamin usa é *Erfahrung*. O seu radical é *fahr* que significa viajar. No antigo alemão, *fahr* é atravessar região, durante uma viagem, por lugares **desconhecidos**. E a palavra latina para experiência como radical *per* (experiência): sair de um perímetro, **sair da condição do já conhecido**, do já vivido, para ampliar vivências, acontecimentos e repercussões acontecimentos novos nas nossas vidas. E, de *per*, também vem a palavra *periculum*: atravessar uma região, durante uma viagem, onde perigos podem nos assaltar. E, para esses perigos, há a palavra que se associa a *periculum*, *que é oportunos* – originada de *portus*, que quer dizer saída. Então, as experiências que nos acontecem durante travessia no desconhecido, numa viagem, são experiências que alargam nossa identidade, nosso conhecimento, nossa sensibilidade, nossa condição no mundo. Ora, no presente, com a contração do tempo, a

experiência foi abolida. A experiência era algo que se transmitia de geração em geração, no sentido de que: narrativas comunicáveis se faziam modelos exemplares de ensinamentos para gerações vindouras. (MATOS, 2009, s/p, grifo nosso).

Contudo, para Benjamin, não há mais uma ligação entre o passado e presente pela tradição. O que se apresenta é um tempo acelerado e absolutamente vazio, vivido e não experienciado. Assim, a arte também foi reduzida à mercadoria, a uma técnica que massifica e homogeneiza os sujeitos. Nesse sentido, pensando a formação cultural das professoras, bem como suas práticas de cultura, percebe-se o empobrecimento de suas experiências no campo artístico, bem como a carência na formação para se trabalhar a arte com as crianças, restando-lhes a reprodução pedagogizante de atividades descontextualizadas, sem um aprofundamento teórico e conseqüentemente, acrítico. Diante desse quadro, como propiciar às crianças experiências estéticas com a arte se tão empobrecidas são as experiências das professoras? Como resgatar a experiência de uma sociedade tecnicista e manipulada? É possível subverter essa história?

Partindo dessas problematizações, anuncia-se algumas perspectivas para se pensar além da razão instrumental do mundo administrado, reificado, denunciado pelo caráter medíocre da experiência, percebendo as tensões que se colocam frente ao debate sobre o lugar da arte como experiência estética na Educação Infantil.

Novas possibilidades para a arte e educação na infância

A teoria estética adorniana pressupõe a emancipação do homem pela arte – não por si mesma, mas pelo conteúdo que habita o exterior da atividade mimética, que mantém uma comunicação direta. Surge como alternativa para a recuperação desse momento harmonioso entre sujeito e objeto, entre o homem e o real, que se perdeu nessa empreitada proposta pelo Esclarecimento; haja visto que a arte se contrapõe ao Esclarecimento devido à necessidade de se constituir por meio da negação, principal característica e verdadeiro papel diante do real.

Conforme Adorno (1992), o que se espera da arte é a não separação, a não ruptura, mas o favorecimento de condições ao sujeito, estas capazes de recuperar a sua inerente capacidade reflexiva, para assim instituir uma relação entre o homem e estas instâncias, compreendendo-as em sua totalidade e garantindo a ele a liberdade de fazer escolhas.

No intuito de promover a libertação do homem de uma cultura semiformativa e ideológica e promover a libertação do espírito subjetivo e uma relação mais verídica com o real e com a própria humanidade, Adorno traz em seu arcabouço teórico, diversos temas ligados à arte, relacionando-os, essencialmente, a questões como a sensibilidade, nova

estética, e à mudança da percepção humana acerca dos produtos da indústria cultural. Zanolla (2013) destaca que, essa compreensão da formação relacionada à estética, em seu sentido político e social, permite apreender a arte ligada a conceitos filosóficos, sem perder o nexo histórico entre os fundamentos que vão de encontro à análise subjetiva e objetiva e consolidam a sociedade e o sujeito diante da cultura. Adorno traduz em seus escritos que a separação entre homem e natureza é a responsável pelo fracasso desse empreendimento emancipatório. Acreditava ele que, somente uma técnica é capaz de promover esse reencontro entre homem e natureza, e seria através da arte.

Na visão adorniana, a teoria estética só alcançaria êxito se a relação do homem com a obra de arte fosse sempre harmonizante, uma vez que o posicionamento da arte na sociedade capitalista do pós-Esclarecimento foi severamente atingido pela divisão do trabalho. O homem, ao fazer uma leitura da obra de arte a partir do seu conteúdo próprio, desvincula-se inteiramente dela, constituindo uma formação técnica e uma razão instrumental que alienam a relação entre sujeito e objeto. Não há mais uma mediatização entre sujeito e atividade artística, levando o homem a apenas estabelecer uma aproximação efêmera, errônea e reducionista com a arte, não atingindo assim, a essencialidade fundamental para uma apropriação de fato, da experiência estética.

A concepção de arte que Adorno (1992) traz é composta por outras noções que compõem a teoria estética, como formação cultural, mimese e racionalidade, emancipação e política e as apresentam como subsídios ao homem, no sentido de levá-lo a pensar com criticidade em vistas à sua emancipação, na superação dos efeitos prejudiciais presentes na ideologia controladora que permeia a economia e o entretenimento. Reiterando a ideia de Adorno, que inclui a arte no processo de formação cultural, reafirma-se o objetivo fundamental desta formação como resgate da relação entre sujeito e objeto, indivíduo e natureza, não de forma imposta e competitiva, mas em uma interação entre eles, pensando numa reconciliação entre o homem e o mundo no qual vive, buscando uma projeção do homem para o objeto e o mundo como uma construção constante.

O que fica evidenciado na obra de Adorno (1995) é a necessidade de promover e estabelecer uma crítica permanente ao sistema educativo, onde em sua análise a educação não é vista como instituição integradora ou modeladora. Pelo contrário, percebe-se que a educação vislumbra a possibilidade de amoldar os possíveis sujeitos a serem educados, inseri-los e não integrá-los, seguindo assim, o modelo de divisão do trabalho, formando homens e distribuindo em diversas categorias.

Com o advento da indústria do entretenimento, onde a cultura e a arte são destinadas à obtenção do prazer e a educação, a serviço do aparato ideológico capitalista, Adorno prevê a emancipação humana a partir de uma reformulação da educação e do reconhecimento da vivência prática e social do homem, aliando ao poder mimético da arte de construção e recongraçamento com a natureza.

Mas, se a arte se encontra também dominada pelo sistema, como esta pode contribuir para a emancipação do homem? Para tentar demonstrar a força da arte presente nesta condição de controle ideológico, Adorno primeiramente, relaciona a arte com o mundo.

[...] nada há na arte, mesmo na mais sublime que não provenha do mundo; nada que permaneça intacto. As categorias estéticas devem definir-se tanto pela sua relação ao mundo como pela renúncia a este. A arte é conhecimento em ambos os casos; não apenas pelo retorno do mundano e das suas categorias, pelo vínculo com o que, ademais, se chama o objeto do conhecimento, mas talvez ainda mais pela crítica tendencial da *ratio* dominadora da natureza cujas determinações fixas ela abala da modificação (ADORNO, 1992, p. 256).

A arte para Adorno assumiria um caráter redentor, tanto para o homem, quanto para a própria filosofia, esta preocupada com uma práxis social que destacasse a verdade, contribuindo para a constituição de uma sociedade formada por homens mais conscientes e autônomos. Entretanto, Adorno ainda esclarece que, mesmo sendo a arte um caminho possível de levar o homem à emancipação, não consegue fazê-lo de forma intencional. Em seus escritos na obra *Teoria Estética*, o autor destaca o objetivo da educação estética – de apreender o instante expressivo pertencente à filosofia e o momento intelectual referente à expressão artística, onde “a genuína experiência estética deve tornar-se filosófica ou então não existe” (ADORNO, 1992, p. 160).

Nesse sentido, a arte se mostra como essa verdade não-intencional devido à sua capacidade de imitação do real, por trazer consigo um elemento necessário à atividade artística e à reconciliação do homem com a natureza. Nos dizeres de Adorno, a dialética entre mimese e racionalidade se caracteriza como elemento principal da arte, onde ao mesmo tempo em que dá aporte ao mundo onde se encontra inserida, propicia que este mesmo mundo seja objeto de sua reflexão e crítica.

Adorno afirma que, na proporção em que a arte reproduz algo que falta no mundo, ela é ao mesmo tempo, imitação, negação e possibilidade de verdade e de perfeição. No entender de Santos (2009, p. 118), a arte é concebida como método que pode ser usado também fora da experiência estética, “[...] como meio do homem projetar e demonstrar a sua negação ao

mundo controlador no qual se insere, em detrimento de uma natureza perfeita que ele desejaria que fosse real”.

Dessa forma, na concepção adorniana, a arte restaura o poder de transcendência do homem. Ao incorporar a subjetividade desprezada pelo projeto do esclarecimento, permite ao sujeito reconhecer sua posição na sociedade e assim, construir sua própria história e a história da humanidade.

Portanto, pensar no trabalho com a arte, como possibilidade de experiências estéticas para as crianças, não é uma tarefa fácil a ser realizada, porém é uma prática possível e necessária e que não deve ser tomada como utopia ou simplesmente como ideia reguladora, mas como uma possibilidade de emancipação humana.

Siqueira (2011) afirma que a infância “é o tempo de viver experiências significativas” e que “[...] nesse tempo da vida, a linguagem, a ludicidade e a imaginação se fortalecem nas experiências vividas socialmente” (p. 52). Para este autor, “o tempo da experiência na infância é um tempo marcado pela capacidade de invenção, criação e transformação” (SIQUEIRA, 2011, p. 52).

Como assevera Nogueira (2013, p. 123), “[...] compartilhar com a criança momentos de experiência estética pode vir a ser uma forma poderosa de crescimento mútuo”, pois para um adulto “pode ser um exercício altamente descondicionador” (p. 124). Então, a arte torna-se um campo de possíveis experiências estéticas, tanto para as crianças quanto para as professoras, sendo tratada de maneira contextualizada e acreditando na “capacidade humana de realização e construção de um mundo novo e melhor que reside a aposta da arte” (NOGUEIRA, 2013, p. 126).

A tensão que se faz presente nessa pesquisa se traduz na ausência de uma formação cultural adequada, de políticas públicas voltadas ao incentivo e à formação continuada dos professores, de uma trajetória de práticas culturais que reitera, que reproduz um *habitus* que não possibilita a crítica e a emancipação. Contudo, acredita-se que há um devir, no sentido deste estudo, de contribuir para um diálogo participante que ajude a refletir e potencializar ações formativas futuras nos campos acadêmico e profissional.

Para Bourdieu (1986 apud Frange, 2008, p. 35), “toda obra de Arte é de alguma maneira feita duas vezes. Pelo criador e pelo espectador, ou melhor, pela sociedade à qual pertence o espectador”. Frange (2008, p. 35), pontua que a arte deve ser compreendida e todo o seu “contexto antropológico, social, político e cultural”. Como um desafio, nela se instauram questões que convocam ao debate outras áreas do conhecimento, pois a arte encontra-se “[...] ancorada muito mais em dúvidas do que em certezas, desafia, levanta

hipótese e antíteses em vez de confirmar teses” (FRANGE, 2008, p. 36). Desse modo, percebe-se o quanto é urgente o encontro da arte com as outras áreas do conhecimento, haja vista que, este estudo defende a arte como produção de cultura que, necessariamente, perpassa todos os espaços sociais. Portanto, acredita-se que é preciso propor o encontro entre formação específica das áreas do conhecimento com a pedagogia.

Frente a uma lógica de entendimento sobre o lugar da arte na Educação Infantil, que insiste em transformá-la em disciplina e, conseqüentemente, no seu reducionismo e empobrecimento, há também um dever de emancipação, e ainda uma possibilidade crítica de tomar a arte como cultura e como produção humana, como um lugar de respeito e valorização de experiências e ideias, lugar dos sujeitos – crianças e adultos – afirmarem-se em suas próprias culturas, para ampliar seus conhecimentos culturais. É oportunidade para professores e crianças estarem abertos a formas artísticas, processos e valores estéticos que podem ser muito diferentes dos próprios, “[...] de reduzir estereótipos negativos com base em raça, gênero, religião, política, idade, etnia” (CAO, 2010, p. 208). Eis o que se propõe no debate construído ao longo deste trabalho. Suas reflexões não se encerram aqui. Elas ampliam também a possibilidade de novos estudos sobre o tema, aprofundando-o. Eis o desafio que se lança para novos pesquisadores.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 1, jan./mar., 2013.
- ADORNO, Theodor W. **Teoria estética**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1992.
- _____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- ALBANO, Ana Angélica. Arte para o desenvolvimento integral. Entrevista. **Revista Pátio: Educação Infantil**, Ano XI, n. 37, out./dez. 2013.
- ALEA, Tomás Gutiérrez. **Dialética do espectador**: Seis ensaios do mais laureado cineasta cubano. Trad. Itoby Alves Correa Jr. São Paulo: Summus, 1983.
- ALGEBAILLE, Maria Angélica Pampolha. Entrelaçamento de vozes infantis: uma pesquisa feita na escola pública. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infâncias**: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 1996. Série Prática Pedagógica.
- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli. (Org.). **O ensino das artes**: construindo. Campinas, SP: Papyrus, 2001. (Coleção Ágere).
- ALVES JR. Edmundo D.; MELO, Victor A. **Introdução ao lazer**. São Paulo, Manole, 2003.
- ANGELO, Adilson. Que infância, para que criança? In: SILVA FILHO, José Josué; ROCHA, Eloise Acires Candal (Orgs.). **Revista eletrônica zero-a-seis**, vol.1, n. 18, jan./jul., Florianópolis: Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Primeira Infância – NUPEIN, 2008.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara: 1981.
- ARGOLO, Gabriela Salles. Olhares e saberes do encontro com a arte, In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda (Orgs.). **Museu, educação e cultura**: encontros de crianças e professores com a arte. Campinas, SP: Papyrus, 2005 (Coleção Ágere).

AZEVEDO, F. A. Gonçalves de. A arte possibilita ao ser humano repensar suas certezas e reinventar seu cotidiano. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Regina Galvão. **Arte/educação como mediação cultural**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações no ensino da arte**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: 2009.

BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **Rua de mão única**. 5. ed. Obras escolhidas, vol. 2, São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Charles Baudelaire**: um lírico no auge do capitalismo. 3. ed. Obras Escolhidas III São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. O Narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. Obras Escolhidas I. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994b.

_____. (1940) “Sobre o conceito de história” In: M. Löwy. **Walter Benjamin**: aviso de incêndio. Trad. J. M. Gagnebin. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. Magia e Técnica, arte e política. In: _____. **História sobre literatura e história da cultura**. XXX. ed. Obras Escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 2010.

BELLONI, Maria Luiza. Infâncias, Mídias e Educação: revisitando o conceito de socialização. **Perspectiva**. Florianópolis, vol. 25, n. 1, 57-82, jan./jun. 2007.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 109, p. 1.081-1.102, set./dez. 2009. 1.095p. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br> >. Acesso em: 10 mar. 2015.

BIASOLI, Carmem Lúcia. **A formação do professor de arte**: do ensaio à encenação. São Paulo: Papirus, 1999.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a Sociologia de Pierre Bourdieu**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **O campo econômico**. Campinas: Papirus, 2000.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 8. ed. Trad. Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996. 2007.

_____. **A distinção**: crítica social do julgamento. Trad. Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. reimpr., São Paulo: Edusp. Porto Alegre, Rs: Zouk, 2008.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____; MICELI, Sergio (Org.). **A economia das trocas simbólicas**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. (Coleção Estudos).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasil, MEC/ SEF/Coedi, 1994.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Formação Pessoal e Social. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, vol. 1, 1998b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Formação Pessoal e Social. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, vol. 3, 1998c.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Plano Nacional de Educação, PNE. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. **Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009**, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. CNE/CBE. Publicada em Diário oficial da União em: 18 de dezembro de 2009, seção 1, p. 18.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** /SEF. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRITO, Luis Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELO, Suely Amaral (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 4. ed. São Paulo-SP: Cortez, 2001.

BUORO, Anamelia Bueno. **O Olhar em Construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte.** São Paulo: Educ/Fasep/Cortez, 2002.

BURAWOY, Michael. **O marxismo encontra Bourdieu.** Coleção Marx 21. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010. 184 p.

CABRAL, Paula Camila Pires. **A cultura da infância pelas lentes da representação cinematográfica** [manuscrito]. Goiânia, 2014. 244 f.

CADERNOS CEDES. **Revista da Faculdade de Educação.** Unicamp, v. 27, n. 56, abr., 2002.

CADERNOS PAGU. **Revista do Núcleo de Estudos de Gênero da Unicamp,** n.º 26, jun., 2006.

CAMPOS, Maria Malta. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CANDA, Cilene Nascimento. Sentidos da arte: diálogos entre teatro, a experiência estética e a educação. **Revista Científica FAP.** Curitiba, v. 5, p. 243-261, jan./jun., 2010.

_____. As finalidades da arte: a autonomia e a liberdade na estética hegeliana. **Griot - Revista de Filosofia,** Amargosa: Bahia, Brasil, v. 2, n. 2, dez./2010.

CAO, Marián López F. Lugar do outro na Educação Artística – olhar como eixo articulador da experiência: uma proposta didática In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CARDOSO, Marilete Calegari. **Baú de memórias: representações de ludicidade de professores de Educação Infantil.** 2008. 170f.

CATANI, Denice Bárbara. A educação como ela é: Bourdieu pensa a educação. **Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor,** n. 5, São Paulo: Ed. Segmento, 2007, p. 16-25.

_____. **Ensaio sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos.** Tese (livre Docência). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1994.

CAVALCANTE, Claudia V. **Jovens e estratégias educativas de apropriação dos espaços urbanos e virtual.** Dissertação de Mestrado em Educação, arquivada no acervo da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2010.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais.** Boitempo Editorial. São Paulo, 2003.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. O estudo das relações sociais dos bebês na creche: uma abordagem interdisciplinar. In: **Revista Eletrônica de Educação na Pequena Infância**. Centro de Pesquisa da Educação – UFSC, 2009.

_____.; ROCHA, Eloísa A. C. Bases Curriculares para Educação Infantil. Ou isto ou aquilo. In: MEC. **Revista criança**. Brasília, ago. 2007, p. 09-11.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre-RS: Artmed, 2011.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru-SP: EDUSC, 1999. p. 09-31.

CUNHA, Susana R. Vieira da. (Org.). **Cor, som e movimento**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. **Entre Van Goghs, Monets e desenhos mimeografados**: pedagogias em artes na Educação Infantil. 30ª Reunião ANPED, 2007a.

_____. Como vai a arte na Educação Infantil? In: Revista de Educação. **CEAP** (Salvador), v. 56. p. 04-12, 2007b.

_____. **As artes no universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DAMIÃO, Carla Milani. In: ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva (Org.). **Arte, estética e formação humana**: possibilidades e críticas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil - linguagem plástica. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. Papel em branco. In: GOGGI, Márcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. *Habitus*, campo educacional e a construção do ser professor da educação básica. **Revista inter-legere**. Educação e Sociedade. Natal, PPCS/UFRN, nº 9, p. 189-205, jun./jul., 2011.

DUARTE, Aldimar Jacinto. **Jovens urbanos na periferia de Goiânia**: espaços formativos e mediações escolares. [manuscrito]. 2012. 217f.

DUARTE JR., João Francisco. **O que é beleza**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção primeiros passos, v. 167).

_____. **Fundamentos estéticos da educação**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, v. 26, n. 91, ago., 2005.

EDUCAÇÃO E PESQUISA. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, v. 26, n. 1, jan., 2000.

FANTIN, Mônica. Os fios da arte e da comunicação nos labirintos da formação de professores. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 201-224, mar./jun., 2012.

_____; GIRARDELLO, Gilka. **Liga, roda, clica**: estudos em mídia, cultura e infância. Campinas, SP: Papyrus, 2008. (Coleção Ágere).

FERREIRA, Sueli; SILVA, Maria Cintra da. “Faz o chão pra ela não ficar voando”: o desenho na sala de aula. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das artes**: construindo caminhos. Campinas, SP: Papyrus, 2001. (Coleção Ágere).

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

FURTADO, Rita Márcia Magalhães. Cultura, Arte, Estética, e Educação: disjunções ou confluências? In: ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva (Org.). **Arte, estética e formação humana**: possibilidades e críticas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

FRANGE, Lucimar Bello P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GAGNEBIN, Jeanne- Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

GANZER, Adriana Aparecida. Turbilhão de sentimentos e imaginações: as crianças vão ao museu, ou ao castelo. In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda (Orgs.). **Museu, educação e cultura**: encontros de crianças e professores com a arte. Campinas, SP: Papyrus, 2005. (Coleção Ágere).

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GEERTZ, Clifford: **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1997.

GOBBI, Márcia Aparecida. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a Educação Infantil. In: **Anais do I Seminário Nacional de Currículo em Movimento: perspectivas atuais**. Belo Horizonte, nov./2010. p. 01-21.

_____; PINAZZA, Mônica Appezzato. (Orgs.). In: GOBBI, Márcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato. (Orgs.). **Infâncias e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

GOYA, Edna. Ensino de arte: uma atividade em busca de novos sentidos. In: **Currículo em debate**. Goiânia: Goiás, 2009. (mimeo).

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Infâncias e crianças em Cena**: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia. Goiânia: SME/DEPE/DEI, 2014. 232p.

GUTFREIND, Cristiane Freitas. O filme e a representação do real. Porto Alegre, RS: **Revista E-Compos**, 2006.

HOLM, Anna Marie. A energia criativa natural. In: **Pro-Posições**, v. 5, n. 1, (43), jan./abr. 2004.

KIIHL, Raniely do Nascimento. **Experiência estética e educação**: a contribuição filosófica de Theodor Wiesengrund-Adorno. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2013.

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância**: Fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 1996. Série Prática Pedagógica.

_____. **Linguagem, cultura e alteridade**: para pensar ser possível a educação depois de Auschwitz, é preciso educar contra a barbárie. 21ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, set., 1998.

_____. Professoras de Educação Infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. **Cadernos de Pesquisa**. v. 34, n. 122, p. 497-515, maio/ago. 2004.

KUHLMANN JR., M.; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARAIA, Roque de Barros, **Cultura**: uni conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LAROSSA, Jorge Bondia. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan. fev. mar. abr., 2002.

LEITE, Maria Isabel. O que falam de escola e saber às crianças da área rural? Um desafio da pesquisa no campo. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papyrus, 1996. p. 73-96.

_____. Linguagens e Autoria: Registro, cotidiano e expressão. In: LEITE, Maria Isabel. (Org.) **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas: Papirus, 2004a. p. 25-39.

_____. Educação e cinema: um recorte sobre o papel cultural dos festivais. In: LEITE, Maria Isabel. (Org.) **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas: Papirus, 2004b. p. 97-120.

_____. A criança desenha ou o desenho criança? A ressignificação da experiência plástica de crianças e a discussão crítica do papel da escrita em seus desenhos. In: LEITE, Maria Isabel. (Org.) **Arte, Infância e Formação de Professores: autoria e transgressão**. Campinas: Papirus, 2004c. p. 61-78.

_____. **Escola: espaço de autoria e expressão?** ANPED-Sul. GT Educação e Cultura. 2004d.

_____; OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Orgs.). **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas, SP: Papirus, 2005. (Coleção Ágere).

LIMA, João Gabriel; BAPTISTA, Luis Antonio. Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin. **Princípios: Revista de Filosofia**. Natal (RN), v. 20, n. 33, jan./jun. 2013, p. 449-484.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011, p. 09-54.

LUKÁCS, G. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2007.

LUGLI, Rosario S. Genta. A construção social do indivíduo. Bourdieu pensa a Educação. **Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor**, n. 5, São Paulo: Segmento, 2013, p. 26-35.

MACHADO, Enio Rodrigues. O ensino fundamental e a violência simbólica na escola. In: CATANI, Afrânio Mendes *et al.* In: PESSOA, Jadir de Moraes; OLIVEIRA, João Ferreira de. (Orgs.). **Pesquisar com Bourdieu**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2013.

MARQUES, Isabel. Corpos e dança na Educação Infantil. In: GOBBI, Márcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Infâncias e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

_____; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MARTINS, Mirian Celeste; PISCOQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

_____. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo.** Vol. único: livro do professor. São Paulo: FTD, 2009.

MARX, Karl. Terceiro Manuscrito (Propriedade Privada e Consumismo). In: **Manuscritos Econômicos-Filosóficos.** Trad. Alex Martins, São Paulo: Martin Claret. Coleção a Obra-prima de cada autor, 2001.

MATOS, Olgária. **Tempo sem experiência.** Disponível em: <<http://www.cpfcultura.com.br/integra-tempo-sem-experiencia-olgia-matos>>. Acesso em: 04 jun. 2015.

MOURA, Maria Teresa Jaguaribe Alencar. Escola e museu de Arte: uma parceria possível para a formação artística e cultural das crianças. **Teias:** Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, jan./dez. 2005.

_____. A brincadeira como encontro de todas as artes. **O cotidiano na Educação Infantil.** Salto para o futuro, Boletim 23, ano 2006. p. 55- 68.

NEDER, M. L. C.; POSSARI, L. H.; SOUZA, R. A. M. **Linguagens na Educação Infantil** Cuiabá: Ed. UFMT, 2008 (material didático).

NETTO, José Paulo. Introdução ao método da teoria social. **Introdução ao estudo do método de Marx.** José Paulo Netto. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

NOGUEIRA, Monique Andries. **Formação cultural de professores ou a arte da fuga.** Goiânia: UFG, 2008.

_____. Arte e Experiência Estética: o assombro aproximando crianças e adultos. In: ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva. (Org.). **Arte, estética e formação humana: possibilidades e críticas.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **Escultura & imaginação infantil: um mar de histórias sem fim.** Florianópolis, 2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas atuais.** Belo Horizonte, nov., 2010.

ORLANDI, Eni Pulcinelle. **O que é linguística.** São Paulo: Brasiliense, 1999.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. “Mas as crianças gostam!” Ou sobre gostos e repertórios musicais. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. (Orgs.). **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão.** Campinas: Papirus, 2004. p. 41-60.

_____, Luciana; LEITE, Maria Isabel. **Arte, Infância e formação de professores: Autoria e transgressão**. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004. (Coleção Ágere), 2010.

_____. Educação Infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. **Caderno de formação: didática dos conteúdos de professores**. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 1; 200 p.

_____. Linguagens expressivas e modos de relação com o mundo: sentidos da arte na Educação Infantil. **II Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança: Pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos**. UFRGS, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2014.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. Infância e história: leitura e escrita como práticas narrativas. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1996, Série Prática Pedagógica.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. A arte no cotidiano: Consciência e autoconsciência. **III Fórum de Pesquisa Científica em Arte**. Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba, 2005.

PEREIRA, Gilson R. de M.; CATANI, Afrânio Mendes. Espaço social e espaço simbólico: introdução a uma topologia social. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 107-120, jul./dez. 2002.

PEREZ, Carmem Lúcia Vidal; SAMPAIO, Carmem Sanches. A pré-escola em Angra dos Reis: tecendo um projeto de educação infantil. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. São Paulo: Cortez, 2008.

PESSOA, Fernando. **Poesia de Alberto Caetano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PILLAR, Analice Dutra. A educação do olhar no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 71-82.

PINTO, Manuel. As infâncias como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. **Formação docente e arte na educação infantil: uma experiência dialógica**. 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Transversalidades nas Artes Visuais. Salvador, Bahia 2009.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Grafia, 1999.

PRETTO, Nelson De Luca; RICCIO, Nícia Cristina Rocha. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Educ. rev.**, maio 2010, n. 37, p. 153-169. ISSN 0104-4060.

QVORTRUP, Jeans. Childhood in Europa: a new field of social research. In: CHISHOLM, L. et al. **Growing up in Europe: contemporary Horizons in childhood and Youth studies**. Trad. Helena Antunes. New York: Walter de Gruyter, 1995.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo. **Para a crítica da subjetividade reificada**. Goiânia: Editora UFG, 2009.

REIS, Geovana. O currículo escolar e o arbitrário cultural dominante. In: CATANI, Afrânio Mendes; PESSOA, Jadir de Moraes; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). **Pesquisar com Bourdieu**. Goiânia: Cânone Editorial, 2013.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Campinas, SP: [s.n], 1999.

_____. **Descaminhos da democratização da educação da Infância**. Comunicação apresenta no Congresso Educação e Democratização, 2 e 3 de maio de 2007, Aveiro – PT.

RICHTER, Sandra R. S. **A dimensão ficcional da arte na educação da infância**. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de pós-graduação em Educação, Porto Alegre, UFRGS, 2005, 289p.

_____. **Experiência poética e linguagem plástica na infância**. UNISC – GE: Educação e Arte, nº 01, 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007.

ROURE, Glacy Q. de. **Cinema, Educação e Psicanálise: uma questão de transmissão**. UCG: GT Educação e Comunicação, nº 16, 2005.

SANTOS, Julio Cesar Gomes. **Theodor Adorno: a teoria estética como projeto de emancipação**. Salvador, 2009. 132f. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia.

SARAMAGO, José. **Todos os nomes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 279p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Braga: IEC, 2002.

_____. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. (texto digitado).

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, maio/ago. 2005.

_____. **Conhecer a infância**: os desenhos das crianças como produções simbólicas. Braga: IEC/Unminho, 2006. (*Digital Format*).

_____; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

_____; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008. Coleção Ciências Sociais da Educação.

SCHILLER, Friedrich, 1759-1805. **Cartas sobre a educação estética da humanidade**. Introdução e notas: Anatol Rosenfeld, São Paulo: EPU, 1991.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. A arte como linguagem: um olhar sobre as práticas na Educação Infantil. **Revista Leitura: Teoria & Prática**. Associação de Leitura do Brasil (ALB), v. 30, n. 58, 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Saberes sobre Infância: a construção de uma política de Educação Infantil**. Goiânia, 2005.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. **A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu**: uma leitura contemporânea. ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Maio/jun/jul/ago. nº 20. p. 60-70. 2002.

_____. Uma introdução a Pierre Bourdieu. **Cult – Revista Brasileira de Cultura**, a. 11, n. 128, set., 2008. p. 47-50.

SILVA, M. A. de Souza. A utilização do conceito de *habitus* em Pierre Bourdieu para a compreensão da formação docente. **Extra-classe – Revista de Trabalho e Educação**. Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, n. 1, v. 2, ago./2008.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Estrutura e Sujeito**: a questão das classes sociais em Bourdieu. [manuscrito]. 2008.

_____. **Do silêncio ao protagonismo**: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. Goiânia, 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.

_____. Por uma sociologia da infância crítica no campo dos estudos da infância e da criança. **Educativa**. Goiânia, v. 16, n. 2, p. 177-200, jul./dez. 2013.

SOARES, Natália Fernandes. **A investigação participativa no grupo social da infância**. Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 1. p. 25-40, jan./jun. 2006.

SOARES, Marcos Antônio. Cultura, estética, arte e educação: referências conceituais. In: SOARES, Marcos Antônio. **Entre sombras e flores: continuidades e rupturas na educação estética de devotos-artistas de Santos Reis**. Goiânia, 2006. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. p. 39-80.

SOUZA, Leigh Maria. **Cultura escolar e habitus professoral em uma instituição de educação profissional agrícola** [manuscrito]. Tese (doutorado), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, 2012. 232f.

SOUZA, Túlio Augustus Silva e. **O inato e o apreendido: a noção de habitus na sociologia de Pierre Bourdieu**. Brasília, 2007. 208p. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. 2001. s/p. Disponível em: <www.unesco.org.br>. Acesso em: 06 mar. 2015.

TRIERWEILLER, Pricilla Cristine. Repertórios artístico-culturais de professores na Educação Infantil: discursos e sentidos estéticos. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia. **Educação Infantil: enfoques e diálogos**. Campinas, SP: Papirus, 2011, p. 85-102.

VÁZQUEZ, A. S. **Um convite à estética**. Trad. Gilson Baptista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. 336p.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n. 23, p. 05-15. maio/jun./ago. 2003,.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ZANOLLA, Sílvia Rosa da Silva. Educação Artística e Formação Musical em Adorno. In: ZANOLLA, Sílvia Rosa da Silva (Org.). **Arte, estética e formação humana: possibilidades e críticas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

ANEXOS

ANEXO A - PROTOCOLO DE REGISTRO DE PESQUISA

As experiências estéticas da criança: um estudo a partir do *habitus* cultural do professor e do trabalho com a arte na Educação Infantil

CMEI:

Data:

Horário:

Crianças Presentes:

2. Descrição da atividade

1.1. Formato:

1.2. Assunto:

1.3. Contextualização:

1.4. Mediação:

3. Diálogos durante a atividade

Situação desencadeada pela atividade	Professora	Crianças	
Capacidade crítica (Estética) Problematização e reflexão das atividades sugeridas a partir do olhar da criança	Significados e sentidos (a relação que se estabelece entre as experiências das crianças e o seu olhar diante da arte/ procedimento de leitura da natureza do sensível)	Autoria e autonomia (crianças: sujeitos ativos em seu processo de criação, autoria e conhecimento)	Modalidades de expressão desenvolvidas que favorecem o processo de produção cultural da criança

4. Sequência das atividades

Como começa	Como termina	Passagem para outra atividade

5. A arte (linguagens artísticas) no planejamento do professor

6. Registros realizados durante a observação da atividade

ANEXO B - PROTOCOLO GERAL DE REGISTROS OBSERVADOS DURANTE A AÇÃO EDUCATIVA

	CMEI A	CMEI B	CMEI C	CMEI D	CMEI E
Relações dialógicas entre professora-criança; criança; criança-criança	<p>Superficialidade na abordagem teórica: Não há nenhuma contextualização a despeito do instrumento apresentado, limitando a atividade somente na experimentação e apreciação do som.</p> <p>[...] Vai Orion! Toca!</p> <p>Ana Letícia você já foi? Quer tentar?</p> <p>[...] Vem Soraia!</p> <p>Você quer tentar de novo? [...]. Pessoal agora vamos sentar a última agora vai ser a Isabela vai devolver o saxofone. Traz Larissa! (fala da prof.) [...]. E hoje...(pausa para guardar o aparelho de som) hoje nós vamos testar o som da flauta (pausa para pegar as flautas no armário). (fala da prof.)</p> <p>[...] Tem criança que quer usar só uma cor! E todas as cores são muito belas!! (fala da prof.)</p>	<p>Falta de planejamento e organização efetivos: [...] “O quê que o Romero Brito faz?” (pausa para ligar o computador e acessar o arquivo que continha as imagens do artista)</p> <p>Simplificação da linguagem na abordagem teórica: [...] “Ah? Desenha maçã? Flor! o quê que ele é? Essa é a flor? Não é a maçã do Romero Brito!” (fala da professora)</p> <p>Empobrecimento dos conceitos trabalhados/ senso comum: [...] E arte nunca tem fim (a professora leu isso que estava no slide) porque a gente vai ver muito mais! Então vamos lá? Palmas pro Romero, palmas pro Romero,</p>	<p>Abordagem teórica interdisciplinar: [...] Onde ele morava não se fala português. Ele não falava português! Ele falava francês! Ele pintava flores, rosas e jardins. A professora colocou para tocar em seu notebook uma música em francês.</p> <p>Autonomia, participação e a relação professora e crianças: Retornando a sala: em roda de conversa a professora foi perguntando a cada criança qual flor que ela viu e que mais gostou: [...] Quais vocês mais gostaram? (Fala da prof.) [...] Das brancas! (Sergio) [...] E você prof. qual mais gostou?</p>	<p>Produção artística como elemento para exposição didática: Devido à aproximação da Mostra cultural da instituição a professora desenvolveu o trabalho de encenação da história e a realização de atividades com a temática do folclore. [...] Só um instante: vamos ficar bem bonito assim, ó, para no dia da apresentação o papai e a mamãe poder ver vocês! Psiu!!! Vamos lá? Meninos mão para trás. Meninas mão na cinturinha. (Fala da prof.) [...] Crianças, depois que a gente faz nossas atividades a gente coloca num envelope para entregar para o papai e para a mamãe, não é? Então hoje nós vamos fazer a capa desse envelope para pôr as atividades para entregar, num envelope bem</p>	<p>O Conhecimento pela brincadeira: [...] a gente brinca agora sem o CD, depois colocamos o CD para ver como a música pode mudar, se ela está de outro jeito; Vamos brincar primeiro igual está aqui. (Fala da prof.) [...] Pessoal eu vou tirar as cadeiras pra termos mais espaço para brincarmos a dança das caveiras. (Fala da prof.)</p> <p>Linguagem fundamentada na teoria: Em uma rodinha as crianças sentadas no chão; a professora deu informações sobre o CD que iam escutar: A professora pega um relógio de parede e segurando em suas mãos aponta para as horas no relógio A música apresenta uma sequência numérica de 1 (um) a 12 (doze) apresentando as horas do</p>

	<p>[...] E agora essa cor aqui? É cor? É cor? É ou não é? Depois a gente vai falar sobre isso. E essa daqui? Esse? E esse? E a nossa sala é que cor? (a professora se refere as cores branca e preta, se estas são cores ou não. Entretanto, não dá continuidade à explicação).</p> <p>Linguagem infantilizada com a criança:</p> <p>[...] Olha só, a flauta é como se fosse um tubo e tem vários buraquinhos. E dependendo do buraquinho que você tampa, ela faz o som diferente.</p> <p>Eu não sei tocar flauta (pausa) (fala da prof.) [...] ‘tá vendo que tem um furinho aí atrás esse furo fica sempre para baixo, tem criança que está com ele assim (e mostra a posição da flauta com o furo para cima). ‘Tá errado! Esse tanto de furinho tem que ficar ‘pra’ cima, ‘pra’ frente. [...] a boquinha encaixa aqui e vai tampando os</p>	<p>porque ele é? Uma gracinha!!!</p> <p>Utilização de mecanismos de controle disciplinar: [...] “Eu vou tirar ele daí! Samuel não pode!” [...] “Pãpãrãrã!!! (Bate palmas)” “Vamos todo mundo prestar atenção aqui”.</p> <p>Exposição das particularidades da criança: [...] “João, João!!! O João fica totalmente... (a professora gesticula com as mãos com se dissesse que a criança está meio tonta)” [...] “A Luna toma remédio, sabe, de noite. Ela ‘tá’ dormindo)” [...] Ela é hiperativa, ele toma um remédio sabe? Nossa Luna que preocupação em se sujar! Rsrsr Ela fica doidinha se suja um pouquinho...</p> <p>Mínimo embasamento teórico:</p>	<p>(Sergio) [...] Eu? Eu gostei daquelas alaranjadas! Pequeninhas, eu gostei delas. (Fala da prof.)</p> <p>Contextualização e planejamento da atividade: [...] nós vamos fazer outra, um aquecimento! Porque quando as pessoas dançam elas fazem um aquecimento. Pois é, as bailarinas, aquela posturas de balé delas, para elas darem conta, isso elas fazem aquecimento, elas fazem um monte de trabalho antes de entrar na dança em si. (Fala da prof.)</p> <p>Depois de dançarem as crianças sentaram em roda novamente: A professora colocou três músicas da cantora ‘Adele’ de ritmos diferentes.</p>	<p>bonito! combinado? (Fala da prof.)</p> <p>[...] Amanhã, vamos convidar os papais, vai hoje o convite. Eles vão poder vir para o CMEI, ver tudo o que vocês fizeram. As atividades, nós vamos expor os envelopes, os trabalhos que a gente fez, os cartazes, o descanso de porta, a parlenda do palito. (Fala da prof.)</p> <p>Arte como instrumento disciplinador: [...] Você vai fazer bonito pode vir? Agora se for para conversar e pular, não pode não! (Fala da prof.)</p> <p>Professora: detentora do saber: [...] Eu vou montando também um, para vocês verem! Isso pode por aí, pode por no rabinho! Esse aí eu coloquei para fazer o acabamento da saia! (Fala da prof.) [...] Agora podem colar as estrelinhas! Agora eu vou colocar um pouquinho de estrelinhas, de bolinhas</p>	<p>relógio. [...] como é que chama essa parte, o osso da nossa cabeça? mostrando ao passar sua mão no contorno do rosto. Quem lembra? (Fala da prof.) [...] Crânio (Fala da criança)</p> <p>Mediação e construção de conhecimentos e valores: [...] será que as crianças de um aninho, de dois aninhos, elas sabem disso, que é só uma brincadeira?” E você acha que os coleguinhos de um ou dois anos, se a gente colocar máscara e sair e for assustar, o que vai acontecer?” “Então eu acho que essa ideia não é uma ideia legal, não é Paulo? Então a gente brinca só aqui dentro!” (Fala da prof.)</p>
--	---	--	--	--	--

	<p>buraquinhos com os dedos e vai tocando conforme a música igual nosso amigo estava tocando ali no rádio. (fala da prof.)</p> <p>[...] Quem gostou? Então, “palmas pra história, palmas pra historinha que ela é? Uma gracinha!” (fala da prof.)</p> <p>Utilização da música como voz de comando e recurso disciplinador:</p> <p>[...] Um, dois e... “pego a chavinha e tranco a boquinha! Humummmm”</p> <p>[...] Agora vocês vão ouvir, ó! Silêncio chegando! Peguei o som!</p> <p>[...] “para ouvir o som do mosquitinho...”</p> <p>Peguei o s- o-m. Mara eu vou recolher, você não sabe me ouvir! (fala da prof.)</p> <p>[...] Pessoal, psiu! “pego a chavinha e tranco a boquinha...”</p> <p>Agora vocês vão ouvir.</p> <p>Organização e planejamento: Algumas crianças ficaram sem</p>	<p>[...]A gente vai fazer uma releitura! Que é, outra, a cópia de uma obra do Romero Britto.</p> <p>A voz da criança silenciada no contexto das atividades pedagógicas: as crianças não dialogam durante a atividade.</p> <p>Ausência de atividades artísticas e culturais: em relato a professora disse que em seu planejamento não havia contemplado nenhuma atividade artística.</p> <p>Participação das crianças durante a contação da história: as crianças interagiram com a professora no momento da contação da história, dialogando perguntando e respondendo as questões levantadas pela professora.</p> <p>Valorização do resultado do processo:</p>	<p>Integração professora-criança: A professora realiza o movimento, sentada no chão juntamente com as crianças.</p> <p>Sentou-se novamente no chão sem sapatos começou a direcionar a atividade.</p>	<p>para cada um para ir enfeitando. (Fala da prof.)</p> <p>Arte como aporte ao letramento:</p> <p>[...] A gente vai colocar um monte de palavras que lembram a paz: Amor. Vamos começar. Começa com que letra? Começa com A depois o M e o R no final. Que mais? (Fala da prof.)</p> <p>Arte como enfeite: [...] Depois nós vamos pegar a tinta e enfeitar nossa pombinha! Eu vou explicar como vamos enfeitar nossa pombinha. (Fala da prof.)</p> <p>Promoção da participação da criança na atividade:</p> <p>[...] Vamos ver quem sabe? Então Pedro, o que é o que é? Presta atenção para vocês adivinharem! Vamos lá você vai falar para eles: Lê. Nossa, eles estão craques nessa, nem precisou de dica! (Fala da prof.)</p>	
--	--	---	---	---	--

	<p>instrumento. Quando a professora retirou do armário uma flauta elas começaram a pedir: [...]Me dá tia! Me dá!</p> <p>A professora observa o manuseio da flauta pelas crianças, mas sua observação transmite certa indiferença.</p> <p>A arte como instrumento disciplinador: Ao final da história a professora enfatiza a questão disciplinar de se cumprir os combinados: [...] “...aí a cidade ficou infestada de ratos por quê? O rei não cumpriu o combinado.</p> <p>Silenciamento da voz da criança: Não houve registro de diálogos. As crianças que eram chamadas para realizar a atividade não falavam nada. A professora não conversou. Ficou somente olhando a produção das crianças. As demais que brincavam com os encaixes conversam entre si.</p>			<p>Escolarização da criança: [...] Qual o nome da nossa escola? (Fala da prof.)</p> <p>Incentivos descontextualizados: adesivos incentivos à produção da criança, dados como recompensa ao esforço delas em desenhar aquilo que a professora queria que fosse produzido, adesivos de personagens da indústria cultural e televisiva, que nada correspondem a proposta da atividade.</p>	
--	--	--	--	--	--

	<p>Produção artística como elemento para exposição didática [...] Eu estou preocupada com a Mostra Pedagógica e se eu não fizer os trabalhos no individual não ficam prontos. A atividade no individual para não ficar difícil.</p>				
--	--	--	--	--	--

ANEXO B - PROTOCOLO GERAL DE REGISTROS OBSERVADOS DURANTE A AÇÃO EDUCATIVA

	CMEI A	CMEI B	CMEI C	CMEI D	CMEI E
<p>Capacidade crítica, Problematização e reflexão das atividades a partir do olhar da criança</p>	<p>Produção artística como elemento para exposição didática: [...] Eu estou preocupada com a Mostra Pedagógica e se eu não fizer os trabalhos no individual não ficam prontos. (Fala da prof.)</p> <p>Fala da criança no processo de produção artística: [...] Eu gosto do preto! (Ana) [...] Eu gosto do rosa! (Clara) [...] Deixa aqui no meio (Carlos pega a caixa de lápis da mão de Sandy e a coloca no centro da mesa) [...] Olha só, eu contei a história pra vocês do? (fala da prof.) [...] Rato! (Priscila) [...] Flautista! Rato também, mas a pessoa mais importante, principal dessa história era o</p>	<p>Posicionamento e participação da criança: Ao tratar sobre as cores presentes nas produções do artista em questão algumas crianças se posicionaram e contestaram: [...] é roxo!</p> <p>Não é Branca (João) É a maçã do ‘Rometo Bitó’ (Samuel) Banana! Eu vi só banana! (Ana Paula)</p> <p>A não participação da criança no processo de elaboração e construção da produção artística: a escolha do tempo em que a criança vai participar da atividade (o momento de ir, a duração a finalização), desenho pronto, determinismo da professora em pintar no lugar de sua escolha, posicionamento e</p>	<p>Insegurança das crianças em improvisar as falas: Ana antes de falar, olha para a professora e espera que ela fale primeiro para que depois ela possa repetir.</p> <p>A professora retorna e já começa a conduzir novamente as cenas, ela demonstra os gestos que elas devem fazer. As crianças vão falando e olhando para ela para confirmar se estão certas.</p> <p>A Não valorização do trabalho da criança: [...] Você pintou em cima da palavra. E agora vão conseguir ler sua palavra? Agora faz a outra aqui e cuidado para não pegar na palavra. (Fala da</p>	<p>Participação da criança na construção de conceitos: [...] Tia, o Pablo Picasso pintou a pombinha! (Ruan) [...] A primeira coisa que encontramos? [...] Flores. De que cor? (Fala da prof.) [...] Vermelhas! (Crianças) [...] Está bonito? (Fala da prof.) [...] Não, tem espinho! (Clara) [...] É perigoso! (Joel) [...] Fura o pé! (Bia)</p> <p>Na atividade de dança: [...] A gente vai dançar balé? (Carlos) [...] Balé assim ó! (Sofia fica de pé e faz a posição de uma bailarina com os pés e ergue os braços)</p> <p>[...] Vocês sabem de quem é essa música?</p>	<p>Participação da criança: A medida que começam a cantar fazem os gestos coordenados pela professora e pela auxiliar de professora. As crianças começam a cantar algumas só fazem os gestos, a professora reforça a participação o tempo todo.</p> <p>Capacidade crítica: Falam sobre a morte e as caveiras no México. Através das imagens observadas, pela gama de cores afirmam que “são caveiras alegres”.</p> <p>A professora de posse de um espelho pedindo que cada criança se veja no espelho e observe bem o formato de seu crânio; logo dá início a atividade;</p> <p>Toni deu a ideia de sair pelo pátio e ir às outras salas para assustar as demais crianças.</p> <p>Questionamentos acerca</p>

	<p>flautista! (fala da prof.) Para Priscila, o rato foi o personagem mais significativo na história.</p> <p>Limitação das possibilidades de criação da criança e do uso de materiais: Na mesa foram disponibilizados: tintas guache, lápis de cor, canetinhas hidrográficas, folhas de revistas e papel sulfite branco. A criança poderia escolher somente um material para utilizar na composição. Feito a escolha esta não poderia ser alterada.</p>	<p>direcionamento da mão da criança pela professora.</p> <p>A criança Luna chega e fica perto quieta observando. A professora se volta a ela e diz: 'Luna vai brincar vai! Eu não te convidei! Eu sei que se você ficar aqui a coisa não vai ficar boa!' Eu quero pintar aqui! (Paulo aponta para o coração maior posicionado a esquerda da tela); Paulo rapidamente senta e escolhe sua cor: ele abre o pote. [...]Amarelo? Paulo de amarelo a gente vai pintar duas florzinhas, ou... Ela molha o pincel na tinta, pega em sua mão e começa a pintar o sol. Paulo fica olhando e a professora cobre toda a superfície do sol. Paulo olha para o outro lado e depois diz: Agora são as flores? Eu vou pintar as flores?</p>	<p>prof.) [...] Não, não pode misturar não! Não é para misturar não! Só um pinguinho no olho, viu? (Fala da prof.) Depois de todos participarem no jogo de adivinhas, a professora propôs que as crianças colassem no caderno suas adivinhas e desenhassem aquilo que as representavam. [...]Eu vou fazer o abacaxi! O rei! (Fala da criança) [...] Você pode até fazer outros desenhos, mas o principal é a rua que você tem que fazer! (Fala da prof.)</p>	<p>[...] É da Adele. [...] Vocês entenderam a música? [...] Quem dança em casa? (Fala da prof.) [...] Ela parece mal! (criança Carlos) [...] Não ela é inglês! (criança Ruan) [...] Eu! (cças)</p> <p>As crianças movimentaram a fita criando movimentos. [...] Vamos desenhar na folha linhas, linhas coloridas que representam os movimentos da fita! Pode ser para cima, para baixo. Círculos, zig zag! Tem muito jeito e desenhar. Vamos lá? (Fala da prof.) [...] Pode ser na folha toda? Porque eu dancei muito! (Nicole)</p> <p>A distinção de gênero no processo de criação artística: A professora apresenta as crianças um vídeo onde há uma coreografia de dança: [...] Na apresentação não</p>	<p>da representatividade da máscara de caveira para as outras crianças da instituição: [...] Vamos colocar as máscaras de caveira e assustar as outras crianças? (Fala das crianças)</p>
--	---	--	--	---	---

		<p>Não as flores nós vamos pintar de laranja (fala da prof.)</p> <p>Livre expressão da criança direcionada pela professora: [...]O que tem dentro do seu ovo? Então desenha uma cobra no papel. E você João o que tem no seu ovo? Nossa, um dinossauro? Então deixa eu ver se você sabe desenhar desenha aí então um dinossauro....</p> <p>Preocupação da professora em atribuir sentidos a produção da criança: nomear o que a criança desenha abaixo do desenho: 'O que é isso que você desenhou? Ah, eu vou passar escrevendo os nomes dos desenhos que vocês fizeram, tá?'</p>		<p>tinha meninos dançando, mas meninos também dançam balé! Temos que pensar numa coreografia que os meninos também possam dançar! (Fala da prof.)</p>	
--	--	--	--	---	--

ANEXO B - PROTOCOLO GERAL DE REGISTROS OBSERVADOS DURANTE A AÇÃO EDUCATIVA

	CMEI A	CMEI B	CMEI C	CMEI D	CMEI E
<p>Significados e sentidos (a relação que se estabelece entre as experiências das crianças e o seu olhar diante da arte)</p>	<p>Relação estabelecida entre o olhar e a escuta da criança: As crianças apontam para as imagens de instrumentos afixadas na parede e dizem [...]Que instrumento é aquele lá? E aquele? O som de uma flauta é reproduzida no aparelho. [...]Flauta! (criança Orion)</p> <p>A relação estabelecida entre objeto e instrumento: quando a criança aponta para as imagens afixadas na parede de instrumentos musicais elas fazem a relação dessas imagens com o instrumento que está tocando no aparelho de som.</p> <p>A não valorização da capacidade criadora da criança: [...] Pronto terminei. Está faltando mais alguma coisa? (fala</p>	<p>Ressignificação do objeto: a tela do data show que era utilizada para a projeção das imagens foi ressignificada pelas crianças que brincavam com a sombra de suas mãos criando movimentos de pássaros, bichinhos etc.</p> <p>Fernanda finge pintar. Esfrega o pincel na tela.</p> <p>Fernanda mexe no copo com a água de tinta. Tem dois pincéis dentro dele e ela os balança mexendo com o se fossem colheres: ‘Água de pincel?’ Ela sorri.</p> <p>Subversão da criança:</p> <p>[...] ‘Peraí’ Clarice, você está vendo a</p>	<p>Representatividade/jogo de papéis/fantasia/criatividade da criança: [...] “Você ‘tá’ doida mulher!” (Fala de uma criança personagem Pai Francisco)</p> <p>(Risos e gargalhadas das crianças)</p> <p>[...] É agora sim! TCHÁAAA!!! (A criança personagem faz o gesto de matar o boi com um facão)</p> <p>As crianças falam os diálogos umas das outras.</p> <p>Interesse das crianças em participar do ensaio</p> <p>Ressignificação dos objetos: O sentido produzido pelas crianças quando utilizam materiais e atribuem a eles</p>	<p>Relação imagem e realidade:</p> <p>[...] Nós vamos observar o que é que tem nessas paisagens. [...] Nós vamos passear e ver as paisagens que temos aqui.</p> <p>[...] nós vamos desenhar os movimentos produzidos pela fita quando dançamos. Vamos dançar! Olhem as possibilidades que temos de movimentar nossa fita!</p> <p>Arte como processo estético propiciadora de conhecimento: experiência sensível de caminhar por um ambiente externo e diferente do costume das crianças e o olhar aguçado para a realidade (as crianças se depararam com uma série de cenas adversas ao seu cotidiano: flores coloridas de tamanhos diferenciados, calçadas quebradas sem jardim, homens trabalhando na poda de uma árvore, pessoas, animais, veículos, sons e ruídos presentes na cena)</p>	<p>Contextualização da atividade: [...] tenho uma proposta pra vocês: Prof. Sandra, quando eu era criança e brincava com essa música lá na minha rua, lá na minha casa, a gente máscara de caveira. E eu descobri que lá no México as crianças também fazem máscaras de caveira pra brincar. São máscaras coloridas! Levanta a mão quem quer fazer mascar de caveira pra gente dançar a música? (Fala da prof.)</p> <p>Esse CD é de um grupo chamado ‘Emcantar’... Eles fizeram esse CD para mostrar para todas as crianças que a gente pode viver em paz!</p> <p>Fantasia do real: Rafael não entende quando a professora explica como irão fazer as máscaras, com recorte dos olhos e da boca. [...] é com a tesoura de verdade? A gente fura lá dentro? - apontando para seu</p>

	<p>da prof.) [...] Braço! (fala da criança) [...] Ah. Vocês estão vendo braço no meu rosto? Sobrancelha! Quantas sobrancelhas? O que mais está faltando? Hum orelhas!!! [...] Bochecha! (fala da criança) Ah, bochechas não tem jeito de desenhar não! [...] Tem sim! É só fazer um risquinho, ó! (Sandy) Mas a professora não fez o desenho representativo das bochechas. Vitor pega seu chinelo coloca na mão e bate contra o chão. A professora repreende (Sendo um dos objetivos propostos no planejamento ‘Brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir sons). Ressignificação do objeto: a lã que era para ser o cabelo do flautista se transformou em cobra ao ser manuseado pelas crianças que deram</p>	<p>mesma coisa lá na tela – fala da professora. (Clarice levanta-se e via até ao computador) Ô Clarice! Fala da professora. (Clarice novamente se levanta e vai à frente da tela de projeção fazer bichinhos com a sombra de suas mãos) Clarice foi a última a terminar. Ela não queria parar de desenhar. A professora incomodada com a demora da criança solicitou que depois ela terminasse, mas Clarice não quis sair até que terminassem o que estava fazendo. Atividades sem significação para a criança: não há participação, escolha, criação da criança. Só reprodução.</p>	<p>outras formas, outras significações para representar seu olhar sob o objeto. [...] O meu é assim. [...] Ele está morto (Fala da criança); o papel virando saia, o outro papel se transformando em cauda, etc. Atividade sem sentido para a criança: ela não participa da decisão de escolher a cor da tinta, a forma com que vai pintar, a espessura do pincel, haja visto que foi padronizado o tamanho para todas as crianças, tanto o pincel quanto a cor da tinta: verde.</p>	<p>Situações vivenciadas que constituem a experiência estética das crianças: [...] Nós vamos fazer uma viagem! Vocês vão imaginando e fazendo os gestos: Nós vamos agora numa floresta bem longe! (Fala da prof.) [...] Vão imaginado aí essa floresta! Cheia de árvores, cheia de passarinhos! Agora vocês vão nadar no rio... (Fala da prof.) A professora entrega fitas de papel crepom para as crianças e elas começam a dançar: João (criança) dançava de olhas fechados. A experiência da dança, do experimentar movimentos novos, de se arriscar e ouvir músicas que não compõem o repertório de canções infantis, infantilizado. Relação movimento vivenciado (Real) e produção gráfica (desenho/criação/imaginação): Algumas crianças desenharam imagens figurativas, humanas, frutas, bailarinas. Composição com várias linhas de diversas cores e a expressão de uma</p>	<p>nariz. (Rafael) [...] “é com a tesoura de verdade, a gente fura o papel”. [...] Não, não é no olho não. É no papel! (Fala da prof.) Relação real x imaginário: Pela leitura da letra da música as crianças levantaram questionamentos como: A caveira não tem pé! Não tem braço? Como podem dançar? Conseguem perceber o que é imaginário e diferenciar do real: as imagens de caveiras e as radiografias de ossos. Buscam na letra da música construir os significados e fazem a relação com as imagens apresentadas. A professora-auxiliar chegou com o espelho. As crianças se colocaram em frente ao espelho e se olhavam ao mesmo tempo em que olhavam os colegas. Além de se verem, as crianças representam com sons e gestos, movimentando pela sala. Toni ao se deparar com Susi e vê-la de máscara no rosto assume o papel de alguém que se assusta com o que vê</p>
--	---	---	---	---	--

	<p>movimentos imitando uma cobra rastejando sobre a mesa (o jogo do brincar, a imaginação das crianças)</p> <p>A criança vê a harpa e a relaciona com a caixa a ser pintada que se transformará em outra harpa: eu vou pintar com todas as cores!</p> <p>Atividade sem sentido e significado para a criança: Luis após escolher o formato de seu instrumento de preferência e a cor da tinta que vai usar na impressão, realiza a atividade sob a direção da professora que conduz todo o processo e ao concluir olha para o lugar em que está sentado e diz: [...] tia, onde está minha massinha? Todos estão brincando com massinha enquanto esperam sua vez de realizar a pintura. O brincar com a massinha se tornou mais significativo para Luis do que a pintura dirigida</p>			<p>gama de movimentos realizados com o corpo e o movimento da fita.</p>	<p>e se vira rapidamente procurando se afastar dela. Quando estão sem a máscara as crianças se comportam naturalmente, mas quando colocam as máscaras elas assumem outro papel.</p> <p>A experiência do movimento: As crianças se movimentam pela sala com as máscaras no rosto antes de iniciar a atividade, ou seja, a dança. O ato de movimentar-se demonstra que elas estão experimentando a partir dos movimentos do corpo com a máscara.</p> <p>Experimentação/experiência As crianças começaram a experimentar os sons batendo os pauzinhos no chão, um no outro e chocalhando as garrafinhas plásticas. Houve um tempo para que elas explorassem o instrumento.</p> <p>Sentidos atribuídos aos objetos/ resignificação: O sentido atribuído às máscaras: “são máscaras de caveiras”; caveiras tem o poder de assustar as pessoas; os gritos e gemidos expressados por</p>
--	--	--	--	---	--

	<p>onde a professora pega em sua mão, passa o rolo na tinta e passa no formato de um saxofone imprimindo-o em uma folha branca.</p>				<p>elas ao colocarem as máscaras.</p> <p>Significação da atividade montagem e colagem do esqueleto foi significativa porque as crianças puderam pensar sobre e os nomes e a posição dos ossos no corpo humano.</p> <p>Paulo pega o instrumento os pauzinhos e os cruza como se estivesse imitando um avião ou no caso 'borboletas' pois realizou o movimento bem na hora em que a professora cantava "zigzagueando feito borboleta..."</p> <p>Toni resolveu utilizar os pauzinhos para fazer chifres e logo foi imitado por João que também colocou os pauzinhos no alto da cabeça segurando-os com as mãos como se fossem chifres.</p>
--	---	--	--	--	--

ANEXO B - PROTOCOLO GERAL DE REGISTROS OBSERVADOS DURANTE A AÇÃO EDUCATIVA

	CMEI A	CMEI B	CMEI C	CMEI D	CMEI E
Autoria e autonomia (crianças: sujeitos ativos em seu processo de criação, autoria e conhecimento)	<p>A não efetiva participação da criança no processo de conhecimento do instrumento musical em questão: [...] Tia eu quero tentar! (fala da criança Vítor) Mas, a professora não lhe dá oportunidade de tocar o instrumento. [...] Olha só, presta atenção! Essa aqui é uma atividade que não dá para fazer todos ao mesmo tempo. É uma criança de cada vez...</p> <p>Autonomia das crianças x centralização e autoridade professora: A professora foi até o armário e pegou um punhado de flautas doce. As crianças se levantaram e foram ao encontro dela para pegarem as flautas. [...] Podem sentar e esperar sentadas! Eu vou dar as flautas! (fala da prof.) A professora cola um círculo no armário e começa a explicar... ...duas crianças foram chamadas: Carol e Ana. A</p>	<p>Participação das crianças condicionadas a partir do posicionamento da professora:</p> <p>Ela escolhe as crianças que vão pintar, determina o lugar na imagem onde as mesmas vão pintar. [...] Paulo, você disse que quer usar o preto não é? Então Paulo, nós vamos intercalar uma faixa preta, pula uma branca, pinta a outra de preta, certo? Vem Felipe agora é você... os corações já estão pintado agora tem que pintar por dentro da pétala, você quer o branco?</p> <p>Privação do poder de escolha e autonomia da criança: Alan vai pintar... o que você quer pintar? Os corações? (fala da</p>	<p>Processo de criação coletivo e autônomo:</p> <p>As crianças foram agrupadas em quatro em mesas. A elas foram dados papel e pinceis, e formas plásticas de gelo contendo as tintas e pano para limpar.</p> <p>[...] Olha, eu vou colocar tinta em cada mesa, a folha deitada. Agora a proposta da atividade é retratar um jardim! Podem usar tintas, mas não pode misturar todas as cores. Tem que limpar os pinceis. Podem fazer um jardim bem colorido... (Fala da prof.)</p> <p>[...] e nós vamos fazer uma apresentação por isso temos que criar</p>	<p>Atitudes autoritárias: [...] ‘Cadê’ os colegas? Não estão prestando atenção e não vão dar conta de fazer depois, ‘né’ Flavio! [...] O José Carlos para quê que a gente pegou o jornal? Para não sujar a mesa! (Fala da prof.)</p> <p>Autonomia e autoria desconsideradas pela docente: As crianças que tem personagem que falam durante a peça espera professora falar baixinho e repetem sua fala. A professora diz a fala escrita em seu roteiro e Sara (criança narradora) repete: [...] procurando... (Fala da prof.) [...] procurando... (Fala da Sara) Sara continua narrando com a ajuda da professora que novamente diz sua fala. As crianças têm certa</p>	<p>Reconhecimento da autoria: [...] Olha meu crânio! Disse Lucas olhando para seu trabalho. (Fala de Lucas) [...] Olha meu crânio! É azul, eu gostei! (Fala de Lucas)</p> <p>Apreciação do trabalho do outro: [...] Olha! (ao ver o desenho da outra criança que está ao seu lado) Rafael aprecia a produção artística.</p> <p>Processo de autonomia e autoria das crianças: Quanto à utilização dos materiais as crianças decidem que cores vão usar e não há interferência da professora no sentido de dirigir o trabalho, pelo contrário ocorrem orientações, contudo o trabalho é de autoria das crianças. Elas têm autonomia para realizar as pinturas e decidir quando o trabalho está concluído.</p>

	<p>professora era quem escolhia a dupla. Perguntava qual material queriam usar e entrega o papel.</p> <p>Autonomia x Atitudes impositivas e autoritárias: [...]Orion faz um favor pra mim; senta aqui do lado da Priscila!</p> <p>Carlos vira o corpinho para frente, Sandy também. Agora ó, vamos cantar comigo (pausa) Carlos senta aqui então, por favor! (Aponta o dedo o lugar que a criança deveria trocar e ocupar).</p> <p>Sem choro porque você já cresceu. [...] Eu quero que vocês façam agora, o rostinho do flautista.</p> <p>[...] Cada grupo vai pintar uma caixa e eu quero ver qual a caixa que vai ficar mais bonita para fazer uma harpa!</p> <p>Eu não ouvi, combinado? [...]Senta na rodinha! Um, dois, três! A tinta! Olha só, senta na rodinha! A gente vai agora relembrar as cores: (pausa) Senta na rodinha! [...] Dá licença pessoal! Eu</p>	<p>prof.) (ela pergunta e responde para a criança)</p> <p>Deixa eu molhar seu pincel (ela molha o pincel na água e enxuga em um pano) (fala da prof.)</p> <p>Você pinta só os coraçõezinhos. Como é pegar no pincel? É igual você pegar num lápis! (fala da prof.)</p> <p>Sofia quer a cor laranja:</p> <p>Não tem laranja! A professora examina a caixa de tintas e procura a cor laranja.</p> <p>[...]Ai professora, o lápis tá sem ponta! Eu quero este? (criança Lucas)</p> <p>Lucas troca de cor, porque eu não sei onde está o apontador. Não sei parece que sumiu. (fala da prof)</p> <p>Não eu quero esse aqui! (Lucas)</p> <p>Mas não tem jeito, não tem apontador! (fala da</p>	<p>uma coreografia! (Fala da prof.)</p> <p>Ênfase na autoria da produção artística: [...] Deixa um espacinho na folha para colocar o nome. Lembra que tem que assinar a obra! (Fala da prof.)</p> <p>As crianças são a todo tempo levadas a produzirem seus próprios movimentos, seus gestos e com isso desenvolvem a capacidade e de criação.</p> <p>Reconhecimento da autoria por parte da criança: ao expor os trabalhos as crianças os reconhecem... [...] esse é o meu! (Criança)</p>	<p>liberdade e autonomia para escolher os materiais, contudo, já estão definidos pela professora que conduz diretamente a atividade determinando até o que usarem e onde usarem.</p> <p>Negação da docente na Improvisação das falas e dos movimentos de coreografia realizados pelas crianças:</p> <p>[...] Não!!! Faltou a outra parte: Isso é fácil!! [...] Ana agora é você:</p> <p>[...] Isso agora é aquela parte José Carlos: (Fala da prof.)</p> <p>... ela demonstra os gestos que elas devem fazer. [...] Não agora o outro é quem vai falar! [...]Vai, fazendeiro pula de felicidade! Você tem que pular!! (Fala da prof.) [...] Não é assim! Vamos todos juntos levantem as mãos. (Fala da prof.)</p> <p>Um certo momento as crianças Lucas, Joel e Saulo (os bois) improvisam</p>	<p>Susi reconhece a ajuda de Douglas, entretanto assume a autoria da montagem quando esta desmonta o que Douglas montou e monta novamente.</p> <p>Ao criarem novas possibilidades elas estão se afirmando enquanto autoras de seus próprios movimentos e produzindo sua sonoridade.</p>
--	--	--	--	---	---

	<p>disse que vocês podiam vir aqui em cima? Tem que aprender a ouvir! Vamos parar de mexer viu Ana Clara? (Fala da prof.)</p> <p>(no ambiente possui uma roda pintada no chão para que as crianças sentem em cima da linha que compõe o círculo. A professora estava em uma das extremidades do círculo o que dificultou a organização, haja visto que as crianças que se encontravam sentadas em círculo ficaram mais afastadas da professora e não conseguiam visualizar).</p> <p>[...] A gente fez um combinado que era ficar na roda! E vai vir as crianças que eu chamar e ficar aqui perto e vão usar as cores que quiserem a vontade!</p> <p>Mas vai esperar chamar o nome, então vai sentar!</p> <p>[...] Vocês sujaram a sala, agora vão ter que limpar. Tais se levantou e foi até a professora: [...]Por que eu não pinte com tinta? (Fala da criança)</p> <p>[...] Porque você escolheu lápis de cor! E não tinta! Agora só em outro trabalho que você vai usar tinta.</p>	<p>prof)</p> <p>[...] Eu vou pintar sozinha tá bom, 'Emi'? (criança Fernanda)</p> <p>Hoje vai ser assim Fernanda, mediado. (fala da prof.). Segura na mão de Ana e começa a pintar no lugar diferente do que ela combinou com a criança.</p> <p>A criança quer pintar sozinha, mas a professora não deixa.</p> <p>A não autoria da criança: a professora pega na mão da criança para conduzir a pintura. Ao final da atividade a professora retoca a pintura das crianças.</p> <p>[...]Clarice agora é como se estivesse pegando no lápis! Não, com você pega o lápis? Molha na tinta! A professora e a criança começam as pincladas sobre a tela pintando os corações.</p>		<p>os gestos e gostam do que estão fazendo. A professora tenta retomar a coreografia original, mas não é atendida. Finalizando a música: [...] Aí, Os bois não dançaram direito, né? Tem que acompanhar a coreografia! (Fala da prof.)</p> <p>[...] Olha aqui, vou escrever uma palavra para ficar igual à de vocês. (Fala da prof.)</p> <p>Processo de autoria da criança: Apesar de ser uma atividade dirigida há certa autonomia concedida pela professora e autoria por parte das crianças que buscam produzir a partir de suas ideias.</p> <p>[...] Tia, olha meu rei do abacaxi! (Fala da criança Luis)</p> <p>[...] Não Luis, mas o sua adivinha é vela! Então desenha a vela aqui (Aponta para o desenho de Luis e pede que desenha ao lado do rei do abacaxi)</p> <p>[...] Não, eu não quero desenhar vela!</p>	
--	---	--	--	---	--

	<p>Autoria do processo de criação da criança: Uma criança queria colocar seu fio de lã esticado, mas a professora não percebeu e tirou de sua mão o fio, enrolando-o e pregando com fita no desenho.</p> <p>A não valorização da produção autoral: A professora senta em uma mesa e chama de uma a uma para a atividade: A professora prega com fita adesiva a imagem recortada do saxofone sobre a folha da atividade e passa tinta no rolo de Luis, pega em sua mão e diz: [...] Agora você vai passar o rolo aqui pra lá, pra cá! Repete o movimento umas cinco vezes e depois guarda o rolo. A criança olha. Ela retira desprega a imagem do instrumento.</p>			<p>Luis continua desenhando e colore seu desenho, mas a vela não aparece.</p> <p>Interferência no trabalho da criança: A professora vai terminando para aquelas crianças que ainda não concluíram. Ela pega o pincel e pinta o desenho deixando pouco espaço para que a criança termine. A professora direciona o desenho das crianças: [...]Se é o que anda com os pés na cabeça, desenha uma cabeça cheia de piolhos!</p>	
--	---	--	--	--	--

ANEXO B - PROTOCOLO GERAL DE REGISTROS OBSERVADOS DURANTE A AÇÃO EDUCATIVA

	CMEI A	CMEI B	CMEI C	CMEI D	CMEI E
<p>Modalidades de expressão desenvolvidas que favorecem o processo de produção cultural da criança</p>	<p>Percepção auditiva: ao ouvir a gravação de um instrumento as crianças arriscaram na tentativa de acertarem o som do instrumento apresentado: [...] É um violão! (Priscila)</p> <p>[...] Isso é um violino! (Augusto)</p> <p>Ampliação da expressividade e imaginação da criança: A professora inicia a história. (Ela entona a voz, gesticula e prende a atenção das crianças) A história tem um ótimo enredo e as crianças se interessaram por ela.</p> <p>Capacidade criadora da criança: A experiência de produzir som: as crianças sopram o saxofone e dele é produzido um som, forte, mais fraco, é produção da criança. Carol escolheu tinta e</p>	<p>Leitura das imagens: ao verem as imagens de animais presentes na produção artística de Romero Britto as crianças emitem os sons que os animais fazem, ficam de pé reproduzem movimentos e se interessam muito pelas imagens. Levantam-se e passam as mãos na tela de projeção.</p> <p>Percepção visual: as crianças dão sentidos às imagens visualizadas: [...] E essa? É uma moça? Rrsrsr. A Ana Paula? O quê que ela tem na cabeça? Quem que está vendo algo na sua cabeça? A Ana Paula viu banana, você viu mais alguma coisa Doris? Tem outra coisa verde aqui, quem sabe? Uma coroa, uma coroa de</p>	<p>Capacidade de perceber, construir sua visão de mundo a partir da crítica: ...de frente a uma casa que não tinha nenhuma flor ou planta:</p> <p>[...] Crianças, e aqui? O que nós temos? (Fala da prof.)</p> <p>[...] Nada! Não tem jardim! Não tem flor! (Ana)</p> <p>[...] Será porque hein? (Fala da prof.)</p> <p>[...] Porque eles não gostam! (Clara)</p> <p>Ressignificando objetos /Fantasia do real: As crianças passavam o pincel sem a tinta na folha de papel como se estivesse pintando. Também usavam o pincel como espadas</p>	<p>A brincadeira: As crianças brincam enquanto ensaiam: as três crianças Saulo, Lucas e Joel que são os bois levantam as pernas, olham para o lado conversam entre eles. As crianças que estão no palco por um instante, deixam os papéis específicos para brincar com a panela que faz parte da cenografia.</p> <p>Capacidade criadora: as crianças Lucas, Joel e Saulo (os bois) improvisam os gestos e gostam do que estão fazendo. Subvertem o comando da professora e improvisam passos de dança. Luis continua sua produção e vai desenhando outras coisas: pula-pula e diz para o colega: [...]O rei do abacaxi está pulando! (Saulo)</p>	<p>Capacidade criadora da criança: a improvisação das crianças que na parte da música que diz: “todas as caveiras ficam imóveis!” Felipe fica imóvel mas rapidamente muda de posição buscando outra pose para ficar como estátua. [...] é assim... (ele estralou os dedos no ritmo do refrão da música) (criança Toni) [...] Ah, Toni poderia ser assim também! Vamos fazer com os dedos? (a professora cantou o refrão estralando os dedos) ... ritmo da música, gestos (...eu ‘to’ voando feito passarinho...: a criança bate os braços como asas)</p> <p>Ampliação do olhar estético e a produção cultural das crianças: Na integração e pelo trabalho coletivo desenvolvido as crianças apreciam a produção umas das outras.</p>

	<p>começou a pintar; a pintura não utilizava pincel, era com o dedo. Carol pintava de pé: molhava os dedinhos um a um em cada pote de tinta, cada dedo carregava uma cor de tinta, depois ela ia batendo ou passando o dedo no papel Ana escolheu canetinhas.</p>	<p>frutas? É? (fala da professora). As crianças percebiam as imagens que se misturavam no emaranhado de cores e formas.</p>	<p>e lutavam entre si. Troca de experiências na roda de conversa: a experiência de sair e ver as flores, plantas que passam despercebidas no dia a dia. [...] Nós vamos levantar cada um vai cuidar de um colega. (Fala da prof.) Ampliação da capacidade sensitiva da criança: [...] Agora você vai fazer com o algodão um carinho no seu colega! Vamos sentir o nosso amigo! (Fala da prof.) As crianças pegaram o algodão e passavam no rosto uma das outras e em si mesmo. Elas riam porque sentiam cócegas! [...] Sabe porque fizemos isso? Para a gente dançar a gente tem que sentir a música pelo nosso</p>	<p>Contato com a cultura popular: Desenvolvendo a capacidade de improvisação, imaginação e criação: Pedro lê junto com a professora: quanto mais cresce menos se vê! [...] Tia o que é, o que é o quê? (Pedro) [...]Uma coisa que nasce grande...(Luis) [...]Um dinossauro! (José Carlos) ...e morre pequeno? (Luis) [...]Árvore, árvore, árvore! (Pedro) Alan faz os gestos representando o instrumento musical</p>	<p>Ao apreciarem a música ela reforça os gestos, a entonação de voz e o ritmo da música. Reforça ainda que se trata de uma imaginação, de criação, uma brincadeira. Ao dançarem a música a professora motiva as crianças a criarem seus próprios gestos e coreografia, ao mesmo tempo em que também dança produzindo gestos que a música direciona. ...preocupam com a estética da composição. Tamanho, forma, cor, espaço. Procuram centralizar as formas, utilizar a cola com cuidado para não molhar muito o papel. O jogo dramático: As crianças assumem papéis entre elas de se assustarem e de decidirem quando é imaginação, encenação e quando é realidade. O brincar: A brincadeira das crianças ao experimentarem possibilidades de interação,</p>
--	---	---	---	--	--

			<p>corpo para a gente fazer os movimentos! (Fala da prof.)</p> <p>[...] É está passando uma música bem baixinho ali no fundo! Essa música ela está um pouquinho rápida, se fosse outra lenta os movimentos seriam mais lentos, e se fosse rápida os movimentos seriam mais rápidos. (Fala da prof.)</p> <p>Apreciação musical Conhecimento do corpo Construção de movimentos coreográficos</p>	<p>relação, socialização através dos movimentos e sons representando as caveiras.</p> <p>Capacidade de compreensão e percepção auditiva: [...] Estátua! Estátua todo mundo! Eu vou falar de novo: agora é só a letra da música e a nossa voz.</p> <p>Então nós vamos deixar nossos instrumentos de percussão no chão. Deixa eu ver se as crianças da Prof. Suelma aprenderam: chocalho no chão todo mundo! Parabéns!! Pauzinho no chão também, crianças. Agora sim, então agora só a letra e a música, sem percussão. (Fala da prof.)</p> <p>As crianças não conheciam a letra da música, mas ao ouvirem algumas começaram a balançar o corpo no ritmo da música e a fazer movimentos com a boca como se estivessem cantando.</p>
--	--	--	---	--

ANEXO C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA PARTICIPANTE**ORIGEM, FORMAÇÃO E PROFISSIONALIDADE****1. IDENTIFICAÇÃO**

Nome completo.

Idade.

Local de nascimento.

Escolaridade.

Tempo de docência.

QUESTÕES CENTRAIS:

- a) Qual o seu conceito de arte?
- b) Qual o seu conceito de estética?
- c) Qual o seu conceito de experiência?
- d) Na sua opinião, o que significa formação cultural?
- e) Na sua opinião, qual o lugar da arte na educação infantil?

PREFERÊNCIAS CULTURAIS**1. Televisão:**

Quantas horas por dia?

Quais seus programas preferidos e por quê?

Você acredita na Televisão como um instrumento formativo/educativo? Por quê?

Você usa a Televisão em seu agrupamento? Se sim, com que frequência? Em quais momentos? E quais os programas vistos junto às crianças?

2. Cinema

Vai ao cinema?

Você acredita no cinema como um recurso formativo/ educativo? Por quê?

Quantas vezes em um semestre?

Que tipo de gênero costuma assistir?

Título de um ou mais filmes que gostou muito e indicaria para alguém.

Em quais meios costuma assistir filmes (televisão, alugando em locadoras, compra de DVDs, ou outros meios)?

Você acredita que o cinema pode contribuir na formação das crianças em seu agrupamento? Por quê?

3. Bares e restaurantes

Frequenta bares e/ou restaurantes?

Quantas vezes ao mês?

Você acredita que bares e restaurantes são espaços formativos/ educativos? Por quê?

4. Boates

Frequenta boates?

Quantas vezes ao mês?

Você acredita que as boates são espaços formativos/educativos? Por quê?

5. Teatro

Assiste à peças teatrais?

Você acredita no teatro como recurso formativo/educativo? Por quê?

Quantas vezes em um semestre você vai ao teatro?

Qual foi a última peça teatral que assistiu e onde?

Você acredita que o teatro pode contribuir para o trabalho educativo em seu agrupamento? O que as crianças aprendem com ele?

6. Leituras

Lê livros não relacionados ao seu objeto de trabalho?

Você acredita na literatura como instrumento educativo/formativo? Por quê?

Quantos livros ao ano são lidos por você?

Qual o título do último livro, não relacionado ao seu trabalho que você leu?

Lê revistas ou jornais?

Quantas vezes na semana?

Quais jornais e/ou revistas que costuma ler?

Qual a contribuição da leitura no processo educativo/formativo das crianças do seu agrupamento?

Que tipos de fontes de leitura são oferecidas às crianças do seu agrupamento?

7. Rádio

Ouve rádio?

Você acredita que no rádio como um instrumento formativo/educativo? Por quê?

Quantas horas por dia?

Que rádios que costuma ouvir?

8. Música

Ouve música?

Qual o seu estilo musical preferido?

Você acredita na música como um recurso formativo/educativo? Por quê?

Que tipo de música? (Cantores/bandas musicais de sua preferência).

Quantas horas por dia?

Quantos CDs musicais possui?

Você acredita que a música contribui na formação das crianças em seu agrupamento? Por quê?

Quando e quais músicas são trabalhadas em seu agrupamento?

9. Shows musicais

Vai à shows musicais?

Você acredita que os shows musicais são espaços formativos/educativos? Por quê?

Quantos shows em um semestre?

Quais foram os últimos shows musicais que frequentou?

Se tivesse que indicar um show musical para suas crianças do CMEI, que show indicaria? Por quê?

10. Internet

Acessa a internet?

Você acredita que a internet pode ser um recurso educativo/formativo? Por quê?

Em que lugares acessa à internet?

Quantas horas por dia?

Que atividades costuma realizar pela internet?

Para você, para que serve a internet?

As crianças de seu agrupamento usam ou falam sobre a internet e seus conteúdos? Quando e como?

Se você pudesse levar as crianças do seu agrupamento à um laboratório de informática ou *lan house*, o que indicaria às crianças para o uso da internet?

11. Shows de humor

Frequenta shows de humor?

Você acredita que um show de humor pode contribuir para o processo formativo/educativo de uma pessoa? Por quê?

Quantos em um semestre?

Quais os últimos shows de humor que frequentou nos últimos meses e local onde ocorreu?

Se pudesse indicar ou levar as crianças de seu agrupamento a um show de humor, a qual levaria? Por quê?

12. Viagens

Viaja? Quantas vezes ao ano?

Você acredita na viagem como um dispositivo que contribui para formação/educação das pessoas? Por quê?

Quando e para onde foi sua última viagem?

Motivo da viagem (turismo, negócios, visitar familiares, estudos)?

Que sentido tem, para você, fazer uma viagem?

O que mais lhe marca durante uma viagem?

13. Religião

Frequenta instituições religiosas (igrejas católicas ou evangélicas, terreiros de candomblé, templos judaicos ou outras)?

Você acredita que as instituições religiosas podem contribuir com o processo formativo/educativo de uma pessoa? Por quê?

Quantas vezes em um mês?

Qual sua religião?

Você acredita ser importante a presença da religiosidade nos espaços educativos do CMEI?

Por quê?

14. Shopping

Frequenta shopping center?

Você acredita nos shopping center como espaço formativo/educativo? Por quê?

Quantas vezes em um mês?

Qual/quais shopping(s) center(s) da cidade de Goiânia você costuma frequentar?

Quais atividades, normalmente, você realiza naquele ambiente?

15. Museus

Com que frequência vai a museus?

Você acredita nos museus como espaços formativos/educativos? Por quê?

Quais museus de Goiânia você conhece?

Frequenta exposições de arte? Qual foi a última que você frequentou?

Conhece algum artista goiano que tenha realizado alguma exposição recentemente?

Você acredita nos museus como experiência formativa/educativa para as crianças? Por quê?

Se pudesse levar suas crianças a um museu, para qual levaria e por quê?

3. FORMAÇÃO ACADÊMICA

Quando entrou? Em quanto tempo cursou a faculdade?

Você acredita que a Universidade, de certa forma, contribuiu com sua formação cultural? Por quê?

O que lhe influenciou para escolher esse curso?

Qual o seu nível de satisfação com o curso que escolheu?

O que destaca como marcante do tempo de graduação (professores, colegas, instituições, aula, acontecimentos, teorias)? Por quê?

Na sua formação acadêmica quais as disciplinas de arte você teve no currículo?

Desenvolve/ produz alguma atividade artística? Qual?

4. PROFISSIONALIDADE

Há quanto tempo iniciou na docência?

Qual o tempo de atuação na Educação Infantil?

Possui alguma formação específica em Educação Infantil?

Na sua opinião, quem deveria trabalhar a questão da arte na educação infantil? O pedagogo ou o professor licenciado em artes? Por quê?

Participou de algum curso durante os dois últimos anos que abordassem as linguagens artísticas (musical, teatral, visual e dança) e/ou formação artístico-cultural do professor? Se participou, quando, onde e como foi a experiência?

Participa de algum grupo de estudo? (se sim, quais as temáticas discutidas, qual a frequência dos encontros e o local dos encontros)

Considera importante que o professor da educação infantil tenha alguma formação específica em arte ou desenvolva alguma atividade artística? Por quê?

Em sua prática com as crianças, em que situações e como você utiliza as linguagens artísticas?

Com quais objetivos?

Em sua opinião qual a relevância de se trabalhar a arte na educação infantil?

Qual a carga horária semanal de trabalho?

Qual o seu nível de satisfação com a profissão que desempenha?

O que mais gosta e o que menos gosta de fazer nas suas horas de lazer/entretenimento?

ANEXO D - SÍNTESE DAS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS

1. Concepções e saberes

Professora	Saberes sobre a Arte	Saberes sobre estética	Saberes sobre experiência	Saberes sobre formação cultural	Saberes sobre o lugar da arte na educação infantil
<p>Professora P1 30 anos, graduada em Pedagogia que atua cinco anos na docência.</p>	<p>Arte como sensação e expressão</p> <p>[...] uma forma de sentir, de expressar, [...] provocar um sentimento, [...]Eu procuro fazer muito isso com meus alunos, de levar a ver a sentir, sentir o cheiro da tinta, a tocar, tocar a superfície de onde eles estão pintando, [...]por eu ser muito da área da música, a música trabalha esse sentimento, as sensações que você consegue produzir através de uma música.</p>	<p>Estética como percepção do belo e apreciação</p> <p>[...] maneira de ver de perceber o mundo de sentir uma experiência estética. No apreciar da arte, em ver, sentir e julgar o que é bom, ou ruim é estética.</p>	<p>Experiência como experimento, sensação, educação do olhar</p> <p>É experimentar alguma coisa. [...] acho que é saber ver, saber sentir.</p>	<p>Formação cultural como contato com a arte</p> <p>É importante [...] porque as pessoas não têm, [...] não foram formadas para apreciar uma música, a ir a museu, cada vez menos [...] o contato com a arte [...] ficando [...] menos estético o ser humano.</p>	<p>Arte como processo educativo</p> <p>[...] importantíssima a presença da arte na educação infantil. [...] pela arte a criança pode aprender muito, e crescer uma pessoa mais estética [...]mais contato com a arte. Arte como percepção e trabalho Não é só trabalhar um artista, uma música e pronto. [...] é levar a criança a perceber os instrumentos, o cheiro da tinta, a textura[...]</p>
<p>Professora P2 28 anos. Graduada em Pedagogia, pós-graduada em docência, especializanda em</p>	<p>Arte com sensibilidade do olhar</p> <p>[...]um olhar sensível para as coisas, para o que a gente faz, para o que a gente vê! Os</p>	<p>Estética como educação, formação e o artístico</p> <p>[...] arte, é educação, é formação! [...] é uma maneira de ver o</p>	<p>Experiência como experimento, que deixa marcas</p> <p>[...] que faz diferença, alguma coisa que acontece e te marca, é</p>	<p>Formação cultural como contato com a diversidade cultural</p> <p>[...] formação do ser humano, contato com a cultura não só de um</p>	<p>Arte como sensibilidade</p> <p>[...] um olhar diferenciado para o mundo, o mais importante é isso a</p>

<p>Psicologia dos Princípios Educativos. Atua na docência a oito anos.</p>	<p>artistas normalmente veem coisa que a gente não vê</p>	<p>mundo.</p>	<p>experimentar algo.</p>	<p>lugar, mas de vários lugares.</p>	<p>gente entender o que o autor, o que o pintor, o que a música quer passar, o sentir as coisas, sensibilizar. As crianças adoram e estão abertas a sentirem a arte.</p>
<p>Professora P3</p> <p>28 anos. Graduada em Pedagogia, especialista em Métodos e Técnicas de Ensino. Atua na docência a oito anos.</p>	<p>Arte como processo de criação</p> <p>[...] arte é tudo que envolve o processo criativo, diferenciação do olhar, do mundo da realidade em que a gente está. [...] uma pessoa, tudo que a cerca.</p>	<p>Estética como diferenciação do olhar</p> <p>[...] é o olhar de cada um. O visual, difere para muitos, é difícil elaborar um conceito único de estética, mas para é o aparente sendo feio ou bonito tudo que aparenta para mim é estética.</p>	<p>Experiência como vivência</p> <p>[...] tudo que a gente passa, tudo que a gente vive, toda vivência nossa experiência essa pode marcar a gente, ser significativa ou não</p>	<p>Formação como assimilação</p> <p>[...] tudo que a gente assimila do mundo, tudo que está ao meu redor, que me é oferecido enquanto artes, literatura, [...]aquilo que eu assimilo da minha sociedade, o que me é apresentado.</p>	<p>Superficialidade da arte na educação infantil</p> <p>[...] O último dos últimos lugares! [...] ainda falta muito pra arte entrar na educação infantil como um vivência, como experiência significativa, [...]não tem formação, o pedagogo que trabalha na educação infantil trabalha muito a arte superficial.</p>
<p>Professora P4</p> <p>32 anos. Graduada em Pedagogia. Atua na docência há quinze anos.</p>	<p>Arte como expressão, descontração</p> <p>[...] expressão, da pessoa através de várias linguagens, [...] Gestos que é o teatro, a música, desenho, [...] eu gosto muito da arte, eu sou</p>	<p>Estética como comportamento, visão de mundo</p> <p>[...] é o gosto por um determinado, uma maneira de ver o mundo. [...] a estética está em tudo, na forma de se comportar,</p>	<p>Experiência como experimento</p> <p>[...] muitas vezes não é agradável! [...] a experiência não são somente coisas que você aprecia, mas também coisas que te marcam. [...] é</p>	<p>Formação cultural como relação com a cultura</p> <p>[...] uma relação com a cultura, porque cultura é tudo, ela está em tudo na nossa vida! Eu busco sempre estar em contato com a</p>	<p>Uma visão romântica e naturalizada da arte</p> <p>[...] O despertar da sensibilidade! [...] a criança parece que ela está prontificada à arte, [...] não tem como não chamar a atenção da criança. É colorido, é</p>

	uma pessoa meio artística. [...] não é um stress, é uma maneira de descansar , a cabeça, [...] descarregar uma emoção, um sentimento.	no vestir, no relacionar com o mundo mesmo.	importante experimentar. E com as crianças também [...] tem que levá-las a experimentar a arte.	cultura, pesquisando e observando o que se passa na sociedade.	uma música, ou é, [...] uma coisa que vai chamar a atenção! Não tem jeito de você falar que não faz parte do mundo infantil!
Professora P5 35 anos. Mestre em Educação. Atua há dezessete anos.	Arte como manifestações culturais [...] uma manifestação que tem uma expressão, ela é um tipo de arte às vezes pode até ser uma expressão que não me toca que eu não goste, mas é arte, uma produção artística	Estética como olhar específico diferenciado [...] discernimento, sensível e crítico para compreender o mundo, as questões sociais.	Experiência como formação humana [...] possibilita ao ser humano um contato maior com produções que ele não conhece e ao mesmo tempo em que ele tem aquela experiência que faz parte do sentir,	Formação cultural como construção do ser humano diante da cultura [...] contato com as diferentes linguagens e uma forma de se posicionar no mundo.	De relevância: contato com a diversidade cultural, ela se forma enquanto ser cultural [...] muito importante e eu busco sempre contemplar as linguagens artísticas possíveis quando vou planejar os objetivos das atividades com as crianças.

2. PRÁTICAS CULTURAIS DAS DOCENTES

A TV como constituidora do <i>habitus</i>				
Professoras	Horas de audiência	Preferências de programas	TV como instrumento formativo/educativo	Utilização da TV no ambiente educativo
Professora P1	40 minutos diários	Discovery – programas que abordam assuntos relacionados à natureza.	[...] meio de adquirir conhecimento , de entretenimento [...] está sempre se formando.	[...] é utilizada umas três vezes por semana , mas depende [...] do planejamento , mas não vemos programas vemos mais DVD.
Professora P2	1 hora e meia a duas horas	[...] de “Domador de Cães” e de animais, ‘Discovery	[...] Sim e não, tem muitos programas interessantes e outros	[...] Sim eu uso a televisão mais para assistir vídeos, filmes infantis e quando vou fazer

	diárias. [...] Assisto muito pouco pelo tempo.	Channel' gosto do Canal Viva, que passa uns programas antigos da década de 80, 90 e [...] gosto de Tele 'Cinecult', sobre identidade, psicologia são muito interessantes.	impróprios , [...] mais informa do que forma.	uma atividade individual com elas, as outras assistem enquanto eu faço , mas uso data show também.
Professora P3	3 horas diárias	[...] Eu gosto de programas de arte programas da 'GNT', programas de culinária , de moda , [...] e eu assisto novelas também!	[...] A mídia , a cultura televisiva ela é gerada nós apegamos muito a ela, acaba que é uma formadora de opiniões . [...] tem coisas que dá pra aproveitar e tem outras que não se aproveita. [...] muita coisa só <i>pra entreter</i> e comercial .	[...] Eu utilizo uma ou duas vezes na semana; [...] quando eu tenho algum vídeo relacionado a algum tema assim, [...] eu sempre trago filmes infantis e de preferência mais musicais que chamem a atenção deles. [...] já tentei trazer vídeos até de educação infantil que não fosse de desenhos, representados por adultos não deu muito certo.
Professora P4	[...] Eu assisto em média duas horas por dia , mais a noite	[...] filmes e programas de culinária , [...] programas da 'Discovery Home Helth', de casa. [...] Casa educação, programação voltada para essas coisas, 'Globo News' de vez em quando também!	[...] existem muitos programas bons e uma programação voltada à educação , a orientação então acho que é sim um meio de formação humana. Mas tem muita coisa ruim aí cabe a nós fazer 'o filtro'.	[...] Sim uso, mas não muito. Uso para passar DVDs. Umas três vezes por semana , depende do planejamento, se planejo utilizar mais aí são mais vezes. [...] Com filmes, desenhos, músicas também . As crianças gostam muito da Tv.
Professora P5	[...] diariamente eu não assisto televisão.	[...] algumas séries, canais fechados eu gosto [...] coisas mais específicas de canais fechados.	[...] Tem algumas coisas boas sim que podem contribuir com a formação das pessoas, mais no sentido de informação e cultura .	[...] Ah não muito, [...] uma vez ou duas por semana e é só um pouco também. Uso mesmo quando quero passar algum vídeo ou tratar de algum assunto com as crianças .

O cinema como constituidor do <i>habitus</i>						
Professoras	Quantidade de filmes assistidos por semestre	Preferências de Gênero de filmes	Título do último filme assistido	Outros meios que utiliza para assistira a filmes, além do cinema	Cinema como instrumento formativo/educativo	Cinema como instrumento formativo/educativo das crianças
Professora P1	15 filmes	Não respondeu	Noé	[...] compro e alugo muito.	[...] depende muito do filme [...] tem muito filme que não tem conteúdo [...] É mais para um meio de entretenimento mesmo.	Depende do que é proposto [...] fica difícil levar as crianças ao cinema. [...] escolher um filme e trazer é diferente [...] você pensa no filme que ele possa trazer algo, apoiar algum objetivo [...] para seu agrupamento.
Professora P2	[...] eu estou indo raramente neste semestre eu fui umas três vezes . É pouco [...] é muito caro também, para ir todo mundo!	[...] a gente assiste mais filmes que meu filho pode assistir [...] mas gosto de filmes que tenham uma história boa, baseado em fatos reais e que tragam mensagens, lições de vida .	[...] Como Deuses. [...] conta a história do racismo, muito interessante.	[...] a gente vai na internet e baixa no computador . A gente coloca o cabo e vê pela televisão e vai assistindo pela internet mesmo e os que vão estreando também, mas a gente assiste é pela televisão mesmo.	[...]mensagens interessantes em seus filmes, só de ir a uma sala de cinema já é legal, mágico .	Falta acessibilidade aos bens culturais: [...] tem muitos filmes que trazem mensagens boas e, pena que quase não vamos ao cinema com as crianças , às vezes só uma vez no ano .
Professora P3	[...] muito pouco . Duas a três vezes .	[...] Eu gosto de comédia, comédia romântica e ação.	[...] ‘A culpa é das estrelas’.	[...] Em televisão	[...] acho que tem muito a agregar em nossas formações , filmes bons, muitos diretores bons no mercado, atrizes boas	[...] Ainda considero na realidade em que nós trabalhamos aqui ele ainda não chega; as crianças não vão, só quando a

					que dá para agregar ao nosso aprendizado, [...] o cinema teria que ser mais assim favorável a outras culturas.	instituição leva. [...] Os pais falaram: ‘vou deixar ir porque eu nunca levei, eu não tenho oportunidade...
Professora P4	[...] duas vezes ao mês. A cada semestre, no mínimo umas oito vezes.	[..] de tudo um pouco, infantis, aventura, drama, não tenho preferência! No cinema mais infantis.	[...] ‘Divergentes’. Bacana o filme! Fala sobre a humanidade.	[...] Baixo muito no computador, além de assistir na Tv fechada.	[...] gosto de levar meus filhos sempre os filmes tem lições boas, ou mensagens que podem favorecer a formação, além de um meio de diversão!	[...] Sim, apesar de não frequentarmos muito o cinema. Mas assim que posso levo para a sala filmes, mais infantis.
Professora P5	[...] Bom eu tinha um ritmo de ir uma vez por semana, mas agora depois da gravidez.	-	[...] “Fale Com Ela” e [...] “Minhas Tardes Com Marguerite”	[...] A gente aluga mais, ou no cinema ou aluguel.	[...] Sim porque eu vejo como uma arte e acredito ser um instrumento formativo que possibilita ver o mundo diferente, de ter contato com o sensível. Então acho de extrema relevância o cinema, não só como formação, mas também como informação, diversão, cultura.	[...] Sim, eu trago alguns filmes porque acredito que eles podem trazer algo de bom para as crianças. Eu gostaria de levá-los ao cinema porque no cinema é mais interessante, mágico. Aquela tela, o som o escurinho, todo ambiente favorece a magia que o cinema traz.

Bares e restaurantes como constituidores do <i>habitus</i>				
Professoras	Frequenta	Tempo de Frequência Mensal	Bares e restaurantes como espaços formativos/educativos	
Professora P1	Não. [...] ‘Candeeiro’. Eu vou às vezes.	Não estimou a frequência.	[...] Não acredito. Até mesmo porque eu quase não vou então é difícil eu dar essa opinião.	
Professora P2	[...] Frequento , vamos mais a restaurantes do que bares, porque bares meu filho não pode ir, [...] vou mais para comer mesmo.	[...] uma vez ao mês .	[...] Ah, eu não vejo como espaço formativo e educativo, também nós quase não saímos . Então, não sei, pode até ser formativo de hábitos , mas não saímos com esse propósito, só mesmo diversão, comer...	
Professora P3	Sim	[...] todo fim de semana. Sábado ou domingo ou sexta. Pelo menos duas vezes por fim de semana. Oito vezes mensal.	[...] todo espaço social que a gente frequente ele é formativo . No bar e restaurante a gente pode pensar que não, mas na maneira que eu trato quem me serve na maneira como eu recebo quem está a minha volta, na maneira como eu como, acho que é formativo sim. [...] A criança, a maneira como ela se comporta [...] <i>play graund</i> a maneira como ela trata aqueles que estão a sua volta acho que ela está aprendendo sim.	
Professora P4	[...] Sim	[...] cinco seis vezes por mês.	[...] Acho que sim, porque podemos aprender alguma coisa, por exemplo a cultura de uma	

			determinada comida, os costumes.	
Professora P5	[...]Sim	[...] Uma vez por semana ou então 4 vezes.	[...] Acredito que sim, seja um espaço formativo porque as pessoas convivem de certa forma se relacionam, se socializam .	
Boate como constituidora do <i>habitus</i>				
Professoras	Frequenta	Tempo de Frequência Mensal	Bares e restaurantes como espaços formativos/educativos	
Professora P1	Não frequenta	Não frequenta	[...] Não. Acho que não!	
Professora P2	[...] Não . [...] gostaria de sair para dançar, mas... rrsr a gente quase não vai.	Não frequenta	[...] acredito que não, porque é mais para diversão mesmo! Não posso nem avaliar porque eu não frequento	
Professora P3	Sim	Uma vez ao mês.	[...] A boate eu já acho que é um lugar mais difícil de lidar, devido ao fornecimento de bebida, [...] mas eu acho educativo nesse quesito: com eu sou tratada, como eu trato a quem está ali, o respeito com o próximo, a sociabilidade .	
Professora P4	[...] Sim	[...] Raramente	[...] Ah, acho que não porque não sei não é um ambiente de formação, está mais para diversão .	
Professora P5	[...] Boate mesmo eu realmente não tenho acompanhado, não sei te falar.	Não frequenta	Não respondeu.	

O teatro como constituidor do <i>habitus</i>					
Professoras	Assiste à peças teatrais	Frequência semestral	Teatro como recurso formativo/educativo	Título da última peça teatral e local onde foi assistida	Utilização do teatro no ambiente educativo
Professora P1	Sim	[...] Umas três, quatro vezes.	[...] Sim porque o teatro apresenta uma linguagem que prende a atenção das crianças.	[...] ‘Branca de Neve’, eu fui com as crianças [...] no ‘Teatro Madre Esperança Garrido’.	[...] Pode contribuir sim , porque quando fomos ao teatro as crianças chegaram à instituição contando, e [...] pudemos conversar muito sobre o que eles viram e foi muito boa essa experiência , mesmo elas sendo muito pequenas o teatro é algo que prende a atenção delas.
Professora P2	[...] Não, eu vou mais a teatro de comédia. Esse ano eu fui a dois espetáculos do Nilton Pinto e Tom Carvalho.	[...] Ah, não muito umas duas vezes.	[...] Acredito sim, muito, porque é um momento cultural , de descontração , que contribui com o aprendizado , então eu levo meu filho.	[...] Foi no Teatro do Sesc: Nilton Pinto e Tom Carvalho, só que eu não lembro o nome da peça deles.	[...] as crianças aprendem muitas coisas , [...] a relacionar como colega, a socializar , apesar que nós quase não ensaiamos peça de teatro, a gente brinca mais de faz de conta , então acho que é isso. E também o acesso é pouco , nós quase não vamos a peças de teatro.
Professora	Sim	[...] Depende do que vem a Goiânia. [...] esse ano eu	Muito, teatro é uma das áreas que eu	[...] ‘ <i>Lindonjohnson Borba</i> ’, no ‘Madre	[...] Acho que tem muito a contribuir com

P3		fui umas três vezes, uma no primeiro semestre , nesse segundo semestre eu fui duas . [...] os preços não são acessíveis ao público.	mais gosto.	Esperança Garrido’,	formação, educação; é a visualizada na dramatização, no teatro da realidade na educação da plateia perante os atores, manter o silêncio, [...] o respeito do ator com sua plateia o seu publico [...] ele (o teatro) seria ali: entre filmes, cinema, restaurante, o meio mais importante.
Professora P4	[...] Sim, mais também infantil.	[...] Aí é menos, duas vezes.	[...] acho importante o contato com o teatro, um incentivo para as crianças porque quando elas vão ao teatro elas tem a oportunidade de conhecer as histórias, encenadas, é uma arte e eu sempre vou com meus filhos.	[...] Teatro Rio Vermelho, Branca de Neve.	[...] eles (<i>as crianças</i>) gostam muito , tanto é que eles assistiram à peça de teatro do Bumba Meu Boi no ano passado e esse ano eles pediram para fazer então é uma forma de ensinar brincando.
Professora P5	Sim	[...] Às vezes duas vezes ao mês.		[...] Foi no cine UFG, aqui no Setor Universitário, há umas três semanas atrás e chamava-se... Ai como é o nome da peça... agora eu esqueci o nome.	[...] eu utilizo sempre a expressão teatral, as artes cênicas em nossas atividades. A expressão corporal também; acho mais que o teatro em si. Nós buscamos sempre trabalhar com essa linguagem no agrupamento.

A leitura como constituidora do <i>habitus</i>						
Professoras	Leitura de livros não relacionados ao trabalho	Frequência de leitura de livros anual	Título do último livro lido	Outros instrumentos de leitura (revistas, jornais) e a frequência de leitura	Leitura como instrumento formativo/educativo	Leitura como instrumento formativo/educativo utilizado pelas crianças
Professora P1	[...] Não, não leio não! Eu leio revistas.	Não lê.	Não respondeu.	[...] Revistas eu leio praticamente todos os dias porque eu sou assinante, eu pego a revista então eu vou lendo aos poucos. [...] Jornais também.	[...] Sim, acho importante a leitura para a formação intelectual , porém eu não estou lendo no momento.	[...] o contato com livros, revistas jornais amplia o conhecimento da criança [...] aqui tem o cantinho da leitura e as crianças também levam livros para casa.
Professora P2	Sim , eu leio uns livros sobre espiritismo. Acho bem interessante , [...] tem uns que falam de caridade, de afetividade, [...] Mas agora com a especialização eu estou lendo mais relacionado ao trabalho, ao estudo mesmo.	Já li, assim contando com esse ano uns três já, três ou quatro .	[...] ‘Amor à vida’	[...] Jornal só na escola , [...] a gente recebe todos os dias, aqui também a gente recebe jornal, de vez em quando, a ‘Carta capital’ (revista) chega aqui aí a gente lê. Tem pouquíssimo tempo , é muito corrido. Aí chega em casa, já está na hora de dormir, não é? Mas assim a gente lê mais no trabalho mesmo, vai passando lendo , mas assim não é cotidiano .	[...] Sim, a literatura faz com que as pessoas construam sua linguagem . Conheçam mais as coisas, [...] estou lendo esses livros para conhecer mais sobre a religião, sobre o que fala de caridade, afetividade. É um instrumento de conhecimento .	[...] A leitura é muito importante, ela é essencial no processo de formação da criança , aqui eu leio todos os dias com as crianças , temos nosso cantinho literário com livrinhos e ela tem acesso permanente a eles, e eu trago outros livros da outra escola porque aqui não tem biblioteca e lá tem então eu pego [...] Achei um livro lá sobre xilogravura e trouxe para as crianças daqui, eu vou ler com elas e vamos fazer um trabalho de arte.
Professora P3	Sim	[...] esse ano eu li quatro . Pouco.	[...] Eu repeti a leitura do ‘Monge e o	[...] Jornais eu tento ler diariamente.	Muito [...] o livro faz a gente buscar mais informação, [...] E quanto mais a gente	[...] duas vezes três vezes na semana, as histórias que eu conto, [...] manusear livros , [...] o projeto de

			Executivo’.		lê, mais a gente aprende. [...] muda o nosso olhar, [...] um recurso muito formativo e educativo sim.	enviar o livro fim de semana: [...] isso tem contribuído muito; [...] muitos escrevem, eles já conhecem as letras, isso através da leitura de revistas, os livros audiovisuais . [...] A gente trabalha com os portadores de poesias, poemas e músicas.
Professora P4	[...] mais revistas. Livro é mais relacionado ao trabalho.	Em média três, quatro.	[...] ‘Educando nossos filhos’ [...] ‘O mundo de Sofia’ foi o último. Isso, eu li por prazer! Era filosófico, mas eu li por prazer.	[...] Revistas eu leio [...] semanal. [...] jornal eu também leio, eu gosto de ler ‘O Popular’ aos domingos.	[...] Sim porque amplia a linguagem da criança , através da literatura podemos construir conhecimentos [...] ela contribui para a formação educativa não só da criança, mas de todo mundo.	[...] eles tem acesso a vários tipos de livros , todos os dias [...] Acho importante porque eles, mesmo não sabendo ainda ler, eles tem o contato e vão descobrindo as letras, recontam a história e isso contribui para o processo de aprendizagem deles.
Professora P5	Sim	[...] acho que um livro a cada mês mais ou menos.	[...] “O Corpo Consente”, “O Que Esperar Quando Você Tá Esperando” [...] contos, eu gosto muito do Manoel de Barros.	[...] Então jornal eu tenho tido mais dificuldade, eu leio só uma vez por semana, domingo; [...] Revista também uma vez por semana.	Não foi perguntado. (Entrevista interrompida)	[...] elas pegam o livro e a primeira coisa que elas querem saber quem escreveu o livro , quem é o autor do livro, [...] muitas pedem “traz mais livros pra gente”; [...] então ele vai formando mesmo esse gosto , que eu acho que é importante. [...] a gente traz coisas que eles vivenciam [...]

						contribuem para contrapor a indústria cultural que impõe seus estilos de mercado.
Rádio e Música como constituidores do <i>habitus</i>						
Professoras	Horas de audição de rádios	Rádios que costuma ouvir	Estilos musicais de preferência e tempo de audição	Música como recurso Formativo/educativo	Tipos de músicas e período em que são trabalhadas com as crianças	Quantidade de CDs musicais que possui
Professora P1	[...] Eu ouço muita música, mas rádio não!	Nenhuma.	[...] Eu gosto de música popular brasileira, e gosto também de música gospel. [...] Um tempo de cinco horas. O tempo que não estou no CMEI eu estou ouvindo músicas.	[...] Sim, eu sempre utilizo a música ela está presente no meu dia a dia [...] faz parte da minha formação.	Todos os dias , sempre tem música para as atividades, a gente canta depois do lanche, ou antes, de ir embora. [...] Nós cantamos mais as infantis , mesmo. Elas gostam!	[...] tenho uns cinquenta Cds [...] Teve uma época na minha vida que eu comprei muitos Cds. Agora eu não faço isso mais eu baixo da internet.
Professora P2	[...] ouço mais no final de semana porque meu carro não tem som. [...] eu ouço mais as musiquinhas daqui. [...] em média uma hora, mais nos finais de semana.	[...] ‘Jovem Pan’ e ‘Interativa’	[...] eu gosto mais das bandas dos anos 90, final de 80, 90, ouço muito ‘Kid Abelha’, ‘Lulu Santos’, é.... ‘Legião Urbana’, ‘Marisa Monte’; Meu estilo é rock, pop, música brasileira.	[...] acredito, mas quase não ouço. [...] porque o rádio é um meio de comunicação, podemos ouvir notícias se informar , além das músicas que são variadas. [...] Com certeza, a música é um recurso que eu utilizo sempre porque as crianças gostam muito e acalma também, além de ensinar.	[...] todos os dias , sempre quando vamos fazer uma atividade ou para dormir ou mesmo para elas dançarem . Elas adoram os DVDs da ‘Galinha Pintadinha’, de outros infantis então eu coloco na Tv e elas dançam e cantam juntas.	[...] Nenhum, a gente tem mais pelo pen drive mesmo, a gente baixa tudo.

<p>Professora P3</p>	<p>Sim [...] em torno de uma hora.</p>	<p>Interativa, 103.7 e Jovem Pan</p>	<p>[...] Eu gosto muito de rock nacional e eu gosto de sertanejo, bem diferentes. [...] de ‘Biquíni Cavado’ ‘U2 ‘Aerosmith’, mas também gosto de ‘Jorge e Mateus’.</p>	<p>[...]A gente ouve muita coisa que não presta e muita coisa boa, depende da rádio. [...] Tem muita música boa, [...] mas também da mesma forma, tem muita letra que não oferece nada, [...]sabendo diferenciar o bom do ruim, [...]está aprendendo, [...] está educando. A música [...] pode estar ensinando pra eles (as crianças), a letra tem muito a acrescentar porque é muito parecido com a realidade [...] a maioria das músicas tem lá muita coisa, trazer o aprendizado das crianças ou <i>pra</i> nós como vivência, como experiência.</p>	<p>[...] em casa o contato deles com música infantil [...] é muito pouco, [...] a gente tem que propiciar a criança todo tipo de variedade de música e acho que agrega para eles fazerem suas escolhas [...] não tenho isso de trabalhar somente a música infantil, eu acho se a música coube no que eu quero ensinar, num projeto [...] eu procuro trazer músicas toda semana <i>pra</i> eles, sejam músicas que eles têm acesso no rádio, que eles já conheçam sejam músicas que não são tão acessíveis a eles.</p>	<p>[...] <i>pen drive</i>, mas eu tenho uns doze CDS.</p>
<p>Professora P4</p>	<p>[...] quarenta minutos, o tempo em que eu fico no trânsito</p>	<p>[...] ‘Interativa’ e a ‘Mix’</p>	<p>[...] MPB, gosto de rock, [...] de Pink Floyd, [...] o CD da ‘Malta’ a gente está ouvindo muito [...] e ‘Som de Barzinho’, o</p>	<p>[...] o rádio é um veículo de comunicação, [...] está se informando e formando uma opinião. [...] além das músicas. [...] a música é um meio</p>	<p>[...] Ah, eu procuro colocar música sempre para as crianças. Elas ouvem de tudo um pouco, mais</p>	<p>[...] Acho que uns quarenta.</p>

			CD.	de formação, ela educa, ensina ou simplesmente pelo prazer de ouvir uma boa música; a gente já adquire um hábito e desenvolve através da música. Eu gosto muito de ouvir.	infantil, mas elas sabem cantar músicas de rádio mesmo, sertanejo, funk! Aí eu trago músicas infantis mesmo.	
Professora P5	[...] De rádio, juntando os fragmentos, uma hora no máximo.	[...]Rádio Universitária aqui em Goiânia, da UFG.	[...] Eu gosto muito de choro, chorinho, gosto de samba, mais isso, e músicas clássicas.	[...] Acho relevante a música e a considero um recurso de formação cultural e sociabilidade. [...] A música expressa a linguagem, a cultura a expressão de uma sociedade.	[...] a gente sempre tem o costume de colocar o CD tocando enquanto as crianças estão chegando, que é nosso momento de acolhida e também na hora do banho, e eu tento trazer os CDs que eu gosto meus estilos musicais que eu gosto, [...] elas ficam pedindo “traz aquele CD da Bia Bedran!”	[...] A gente gosta muito é de comprar CDs e ter CDs, assim, no computador ou ouço pouco.

Shows musicais como constituidores do *habitus*

Professoras	Frequenta	Tempo de Frequência Semestral	Último show Assistido	Shows musicais como recursos formativos/educativos	Indicação de um show musical para as crianças
Professora P1	[...] Atualmente não, eu já fui muito a shows gospel, mas hoje em dia eu não vou não.	Não respondeu.	Não respondeu.	[...] sim alguns. Mas como te falei eu só ía mais em musicais gospel. Evento religioso.	[...] Mas acho que seria um musical infantil , como agora fomos na ‘Branca de Neve’. Sim, seria mais nesse sentido.

Professora P2	[...] Nossa, a gente até comprou quando o 'Barão Vermelho' esteve aqui, mas meu filho ficou doente, e não teve como eu ir	Não respondeu.	[...] foi há uns quatro anos atrás . Já tem bastante tempo e depois disso eu não fui.	[...] Alguns shows são formativos porque trazem a cultura de uma gente, ou uma história outros acho que não são somente para divertir mesmo.	[...] É difícil porque cada família tem um jeito, mas acho que seria alguma coisa infantil até mesmo porque elas são muito pequenas. [...] Ah o 'Palavra Cantada'!
Professora P3	Sim	Não respondeu.	[...] o último show que eu fui foi no 'Vila Mix', no mês de Setembro.	[...] Só na questão de como eu trato o outro num lugar público. No respeito como eu trato o outro.	[...] da Maria Gadu , foi um show no teatro eu gosto muito de show em teatro. [...] um show muito bom, tranquilo, calmo eu acho que as crianças [...]elas iriam gostar bastante.
Professora P4	[...] Não, não chego a ir em shows, como eu tenho criança pequena é mais complicado eu ir a shows	-	[...] o último foi 'Paralamas do sucesso e Titãs', acho que já faz um ano ou mais.	[...] acho que não. Mas pode ser porque você vai mais porque gosta do artista, das músicas. É pode ser sim formativo.	[...] algum infantil , [...] aqueles musicais com os clássicos das histórias .
Professora P5	Sim	[...] Três, mas esses shows menores que a UFG promove, nas terças-feiras. Eu acho shows em Goiânia muito caro esses shows comerciais	[...] Geraldo Azevedo que teve na UFG, um de choro agora que teve recentemente no SESI.	[...] um recurso cultural que permite a promoção cultural e o contato com a diversidade.	Não foi perguntado.

A internet como constituidora do *habitus*

Professoras	Local e tempo de acesso diário	Atividades realizadas	Internet como instrumento formativo/educativo	A fala das crianças sobre a internet	Utilização da internet no ambiente educativo
Professora P1	Em casa por	[...] Pesquisas, coisas relacionadas mesmo ao trabalho. [...]	[...] É um recurso a mais na formação da criança , tem muita	[...] Ah quase não falam, às vezes falam de jogos e facebook ,	[...] para ver imagens de animais, de coisas

	quarenta minutos diários.	informações, [...] ideias para trabalhar.	coisa boa que podemos pesquisar para trabalhar com elas.	mas é só. Também quase não falamos nisso!	interessantes, de pesquisa.	
Professora P2	[...] Mais em casa porque aqui não dá tempo [...] Pelo menos uma hora.	[...] preciso lançar, mas para conteúdo pela internet, faltas, tudo é pela internet então acaba que você acessa e acaba que você pega uma atividade, vai fazer alguma coisa, né? [...] final de semana a gente baixa um filminho, uma música.	[...] é um ótimo recurso se bem utilizado , se for para pesquisas, para ver coisas novas, até para divertir, mas para trabalho é o que eu mais uso.	[...] eu acho que elas usam sim mais para brincar, com joguinhos, algumas contam do facebook , mas quase não falamos disso aqui.	[...] sites educativos de joguinhos, ou musicinhas. Tem muita coisa boa, por exemplo, eu poderia mostrar as obras de arte do Romero Britto, mas como não tem jeito eu trouxe e mostrei no aparelho 'data show'.	
Professora P3	[...] em casa e aqui no trabalho, umas duas horas e meia por dia. Eu uso muito a internet no celular, [...] estou assistindo à televisão, mas eu estou conectada.	[...] Transações bancárias, pagamento de contas, leitura de <i>email</i> , pesquisas aqui do serviço, planejamento são todos pesquisados pela internet, ouvir música, quase tudo hoje em dia eu faço pela internet.	[...] se saber utilizar, a internet no momento, é uma das ferramentas mais viáveis, acessíveis que pode nos ajudar muito na formação [...]	[...] Eu vejo que eles usam e manuseiam porque nós temos o nosso <i>face</i> da instituição, e eles toda vez que eu tiro uma foto deles, falam: ' <i>coloca lá no facebook pra eu ver tia!</i> ', ' <i>coloca que a minha mãe tem acesso!</i> ' [...] assim são as redes sociais. E jogos.	[...] poderia ganhar muito com o instrumento da internet. [...] tem muitos <i>sites</i> bacanas eu entro bastante para pesquisar, [...] Porque tem muita coisa infantil [...] vários autores, pessoas importantes de uma forma simplificada e acessível para as crianças.	
Professora P4	[...] Em média uma a duas horas por dia.	[...] pesquisa escolar, de trabalho, pesquisa agora para a casa, [...] Eu uso para lazer, [...] e para	[...] Para pesquisar e lazer.	[...]elas comentam coisas do Facebook. Sempre elas falam mais durante as atividades,	[...] Jogos mais educativos. Aqueles de aprender alguma coisa, ensinaria a	

		baixar filme. Escolher filmes, as músicas para usar aqui.		entre elas mesmas. Também falam dos jogos , ah tem umas que jogam muito, e do celular.	pesquisar também diversos assuntos , se eu tivesse trabalhando um projeto aí seria bom eles pesquisarem sobre o tema	
Professora P5	[...] Uma hora e meia, duas horas no máximo.	[...] Pesquisas tanto aqui pra instituição, como quando eu estava em mestrado também sites acadêmicos. E ultimamente também artigos sobre maternidade, algumas páginas, alguns blogs, relatos de experiências.	[...] um veículo de acesso ao conhecimento se utilizado de forma adequada.	[...] Elas mencionam as redes sociais e os joguinhos .	[...] pesquisas e acesso a sites que pudessem oferecer uma forma de conhecimento a elas .	

Shows de humor como constituidor do *habitus*

Professoras	Frequenta	Tempo de Frequência Semestral	Último show Assistido e local	Shows musicais como recursos formativos/educativos	Indicação de um show musical para as crianças	
Professora P1	[...] Não. [...] Nunca.	Não respondeu.	Não respondeu.	[...] Pode até ser, mas para mim não.	[...] Não sei, porque não conheço nenhum , mas levaria a shows musicais.	
Professora P2	[...] Sim	[...] Ah, eu acho que um em cada semestre.	[...] ‘Volta ao mundo’ com Fábio Poschat no Teatro Rio Vermelho e agora recentemente eu fui no do Nilton	[...] sim porque as pessoas se divertem, tem umas historinhas, causos engraçados, eles falam do cotidiano mesmo, das pessoas	Ai é difícil porque as crianças não entendem muito e tem piadas meio, rrsrrs sabe? Não sei se daria para levá-las nesses shows. É	

			Pinto e Tom Carvalho foi no Teatro do Sesi.	rsrsrs eu gosto muito!	mais para adulto mesmo!	
Professora P3	[...] sim	[...] Esse ano eu acho que fui quatro vezes a shows de humor,	[...] o último foi 'Nilton Pinto e Tom Carvalho'. No 'Madre Esperança Garrido'.	[...] Sim, eu acho que a comédia tem muito a agregar [...] visualizar nosso mundo de uma forma mais alegre; às vezes a gente não percebe que dos pontos críticos, das tragédias a gente pode tirar e isso o humor acrescenta.	[...] não indicaria nenhum para as minhas crianças porque infelizmente acaba que os shows de humor eles utilizam palavras que são muito pesadas para o público infantil.	
Professora P4	[...] Gosto, mas vou raramente.	-	[...] O último que eu fui foi Nilton Pinto e Tom Carvalho, mas também têm uns dois anos. No Teatro do Agostiniano, 'Madre Garrido'	[...] Acho que não é tão educativo, rsrsrs. É mais para divertimento .	[...] Ah é meio complicado porque esses shows são mais piadas, então acho inadequado para crianças .	
Professora P5	Não.	Não respondeu.	Não respondeu.	[...] Para mim, não!	Nenhum	
Viagem como constituidora do <i>habitus</i>						
Professoras	Frequência anual de viagens	Motivo das viagens	Última viagem realizada (Quando e onde)	Viagem como dispositivo formativo/educativo	Sentidos de se fazer uma viagem	O que marca durante uma viagem

Professora P1	[...] Raramente. Uma vez ao ano.	Turismo	[...] Minha última viagem foi em dezembro de 2013 para Pirenópolis.	[...] um meio de conhecer coisas novas, mas quase não viajo.	[...] descansar e passear, ficar com a família. Conhecer também lugares novos.	[...] O lugar diferente, e.... a cultura.
Professora P2	[...] umas duas vezes por ano.	[...] ultimamente são mais para visitar familiares , então não vejo muito interessante. É mais passeio.	[...] acho que a última viagem que fizemos foi para Caldas Novas.	[...] você conhece pessoas novas, comidas, lugares, é tudo de bom! É muito educativo!	[...] Eu adoro viajar, então é uma necessidade para <i>mim</i> viajar	Não foi perguntado.
Professora P3	[...] Eu viajo todo o ano uma vez eu tento ir para fora de Goiás; eu faço muitas por aqui, <i>pra</i> Caldas, Goiás.	Turismo	Não foi perguntado.	[...] Enriquece bastante pelo conhecimento de local, de novas culturas, novas comidas por conhecer mais de perto outro povo, novas línguas, dialetos.	[...] liberdade, de relaxamento, de conhecimento; [...] sou daquelas que quando eu viajo eu procuro conhecer tudo [...] é conhecimento, [...] a gente parece estar livre das preocupações, livre do que nos trava nesse trânsito, no trabalho!	[...] Se eu for <i>pro</i> litoral: o mar, eu amo o mar! Mas também a comida! Eu gosto de experimentar o que é regional, o que é local, acho que a comida e o mar são o que mais me marca.
Professora P4	[...] esse ano a gente já viajou umas oito a dez vezes . E ainda vai viajar mais no final do ano.	[...] mas a gente usa a visita familiar e faz turismo	[...] Manaus [...] Meu cunhado está morando lá agora e aí a gente foi visitar	[...] quando você viaja você conhece a cultura local, você experimenta tudo novo. Acho que a viagem é um meio formativo sim, de cultura, de conhecimento.	[...] Uma viagem é sempre uma descoberta de coisas novas. Eu gosto de viajar para conhecer os lugares.	[...] Acho que é o povo. As pessoas, os lugares e a comida, é claro.

Professora P5	[...] contando viagens pequenas assim em finais de semana umas cinco vezes.	[...] Passeio mesmo, visitar o irmão do meu marido que mora lá [...] mas a gente foi para conhecer	[...] Foi em julho, para o México, mas [...] também para Jataí.	[...] É um meio excelente de formação cultural, porque é o contato com outras culturas, outras maneiras de vivenciar de socializar.	Não foi perguntado.	[...] Os lugares, as pessoas, tudo (risos).
Religião como constituidora do <i>habitus</i>						
Professoras	Frequenta alguma instituição religiosa	Tempo de Frequência Mensal	Religião como recurso formativo/educativo	Religião	Presença da religiosidade nos espaços educativos	
Professora P1	Sim	[...] dezesseis vezes. Quatro vezes por semana, são dezesseis vezes.	[...] Acredito, mas eu respeito a religião das pessoas. Acho importante a pessoa ter uma religião e saber respeitar todas as religiões, para conviver bem.	Evangélica	[...] É importante trabalhar valores , mas a religião cabe à família.	
Professora P2	[...] Eu frequento o espiritismo, com meu esposo, segundo Alan Kardec, mas também vou a missa com minha mãe.	Quatro vezes ao mês.	[...] Sim porque é importante uma pessoa ter uma religião, ela pode contribuir muito com a formação da pessoa, os valores, caráter.	[...] Católica! Eu gosto do espiritismo sabe? Mas não sou frequente não!	[...] É importante, mas eu não concordo de ter religião no CMEi porque cada um tem a sua religião aí se eu for falar eu vou falar da minha, sabe? Do que eu entendo aí é melhor deixar isso para as famílias.	
Professora P3	Sim	Quatro vezes ao mês.	[...] através dos princípios que cada religião traz isso agrega muito; [...] toda a minha formação depende	[...] Católica!	[...] é muito complicado porque difere muito as religiões e quando a gente trata de religião acaba que a gente fala melhor	

			dessa minha religião, todos os princípios que eu tenho advém dessa religião; acho que em qualquer ser humano ela contribui, ele se educa e se forma através dos princípios que ele acredita.		defende a que a gente pertence. [...] se a criança comenta a gente escuta mas a gente não aprofunda, não avança na discussão para manter o respeito e não ferindo o que o outro acredita.
Professora P4	[...] Sim. Igreja católica.	[...] Quatro, vou a missa aos domingos	[...] Acredito que sim, principalmente porque a religião transmite valores. Acho que independente da religião ela sempre tem algo a acrescentar na vida da pessoa.	[...] Católica, Apostólica Romana.	[...] Não na religião porque tem muitas religiões, mas acredito nos valores que devem ser trabalhados, é a união, a solidariedade, a paz!
Professora P5	Não.	Não.	Não saberia te dizer.	Nenhuma.	-

Shopping Center como constituidor do *habitus*

Professoras	Frequenta	Shopping Center como espaço formativo/educativo	Shopping Center que costuma frequentar	Tempo de Frequência Mensal	Atividades realizadas no Shopping Center
Professora P1	Sim	[...] Não muito, acho que é um lugar mais de diversão .	[...] ‘Buriti’, ‘Flamboyant’ e ‘Araguaia’.	Duas vezes por mês.	[...] Geralmente eu vou para fazer algum tipo de compra e para o cinema
Professora P2	Pouquíssimo	[...] não, acho que é um lugar apenas de passeio mesmo , muito consumismo , então nada tem a acrescentar.	[...] ‘Flamboyant’ é muito raro, eu vou mais é na livraria lá e no ‘Goiânia’ <i>shopping</i> .	[...] a cada dois meses a gente vai, esse ano acho que só fui umas três vezes com ele.	[...] pagamento de contas, cinema e praça de alimentação .

<p>Professora P3</p>	<p>Sim</p>	<p>[...] Sim na maneira como eu lido com meu dinheiro; na questão do consumismo; também na questão de tratar o outro porque eu estou ali, não sendo melhor nem pior do que o outro.</p>	<p>[...] ‘Flamboyant’, ‘Bouganville’ e ‘Goiânia Shopping’.</p>	<p>Acho que umas quatro; [...] fazer meu tratamento dentário então acaba que eu vou mais do que quatro vezes</p>	<p>[...] Compras, dentista, basicamente isso [...] serviço bancário e usar o caixa eletrônico.</p>
<p>Professora P4</p>	<p>[...] Freqüento.</p>	<p>[...] tem uma série de atividades que podem ser realizadas nele: lazer, cinema, livraria, então... pode ser formativo sim.</p>	<p>[...] Goiânia Shopping, Flamboyant e Plazadoro [...] próximo de casa.</p>	<p>[...] Duas vezes ao mês.</p>	<p>[...] Cinema e compras. E alimentação.</p>
<p>Professora P5</p>	<p>[...] Quando eu preciso, quando é preciso.</p>	<p>[...] acredito que é espaço formativo porque é espaço social e onde há o encontro com a diversidade, apesar de não ser acessível a todas as classes sociais, aos poucos estão popularizando esses lugares.</p>	<p>[...] Passeio das Águas ou a gente vai ao Bounganville também, mas aí é por conta do cinema.</p>	<p>[...] a gente vai pouco, sei lá, poderia dizer duas vezes por mês.</p>	<p>[...] normalmente é ir ao cinema e compras.</p>

Museu como constituidor do <i>habitus</i>						
Professoras	Tempo de Frequência Mensal	Museu como espaço formativo/educativo	Museus de Goiânia que conhece	Frequenta exposições de arte	Artista goiano que tenha realizado alguma exposição	Museu que levaria as crianças
Professora P1	[...] Atualmente não. Faz mais ou menos 01 ano que eu não vou a museus.	[...] Sim é um lugar que te traz muitos conhecimentos, é bom de ir e visitar. [...] para as crianças é importante elas irem para conhecer a história, a arte.	[...] Museu de, da 'Imagem e do Som', o 'Mac' né? Não é. O 'Mac' é outro; e aquele do 'Pedro Ludovico' que eu não sei o nome.	[...] Sim, mais quando são essas exposições itinerantes no shopping.	[...] Não.	[...] No Museu do Bosque dos Buritis, [...].
Professora P2	-	[...] Sim é um lugar que te traz muitos conhecimentos, é bom de ir e visitar. [...] para as crianças é importante elas irem para conhecer a história, a arte.	[...] Conheço, o museu Zoroastro Artiaga que fica na Praça Cívica, o Memorial do Cerrado, não tem como não conhecer; e conheço, hummm acho que eu já fui num museu dentro da 'Católica', não é? [...] mas vejo mais a exposição porque eu sempre passo, aí está lá eu dou uma paradinha e dou uma olhada, mas ir mesmo, frequentar, não.	[...] Não.	[...] Não. [...] se eu te falar que eu nunca fui, eu nunca fui. Eu vejo mais pala TV, igual os programas, alguns programas que a gente assiste tem alguma coisa falando sobre um artista, aí tem uma exposição dele. Eu vejo mais pela TV.	[...] Ah, com te falei é um espaço de cultura de contato com a arte, então as crianças com certeza iriam gostar e contribuiria para sua formação o Memorial do Cerrado porque lá tem muita coisa para se ver, conhecer, então seria interessante para elas.

Professora P3	Quase nunca.	[...] acessibilidade ao mundo das artes, mais específico dos quadros, das pinturas, fotografias; [...] para as crianças ampliarem esse olhar, nós adultos muitas vezes não temos contato com essas exposições [...] pode haver um leque de abertura desde uma exposição fotográfica até uma exposição de alguém mais renomado.	[...] Museu 'MAG' Museu de Arte de Goiânia, ali no Bosque dos Buritis que de vez em quando traz uma exposição mais interessante, boa; o 'Oscar Niemayer' tentando se reerguer, mas que deixa muito a desejar.	[...] Quase nunca porque tenho vontade de ir mais, mas aqui em Goiânia infelizmente nós temos poucos museus que eu considero que tem atrações; não atraem.	[...] Não pessoalmente. Antônio Poteiro é o que eu mais gosto, Siron Franco também.	[...] O 'Museu de Artes de Goiás' no Bosque dos Buritis [...] eu considero que o espaço lá é bom, eu acho que as salas, a divisão lá são amplas, tem que ter aquele cuidado de não triscar nas obras e isso facilita.
Professora P4	[...] Sim. [...] mas, assim não é um passeio que a gente faz constante. [...] uma vez ao ano.	[...] Acredito que sim, porque é um espaço que promove conhecimento, cultura, arte.	[...] O do 'Cerrado', 'Pedro Ludovico', [...] o da PUC.	[...] Não, também é mais quando está exposto em algum lugar que eu fui visitar, igual em um shopping, em uma viagem, a gente está passando pela praça e tem uma exposição, mas ir para a exposição não!	[...] Não	[...] Memorial do Cerrado porque tem a cultura goiana. Não sei depende do objetivo da visita. [...] então acho um bom lugar, as crianças gostam muito dos bichos empalhados, das coisas antigas e tem também o meio ambiente que pode ser trabalhado.

<p>Professora P5</p>	<p>[...] Aqui em Goiânia eu estou em dúvida com museus. [...] Eu não tenho frequência assim, ultimamente de ir a museus.</p>	<p>[...] eu tenho vontade de levá-las há uma exposição, há um museu porque eu sei que elas pouco vão, mas ao mesmo tempo essa vontade se esbarra em coisas, transporte para levar, é a própria entrada dependendo do lugar, então eu acho que apesar da gente tentar, é compartilhar com as crianças as minhas experiências e também elas são limitadas, [...] limitação física, financeira...</p>	<p>[...] Conheço o Zoroastro Artiaga.</p>	<p>[...] Não, com as crianças não. Mas sempre que posso estou indo a exposições de arte.</p>	<p>Não respondeu.</p>	<p>[...] Nossa, acho que levaria em todos! Porque cada um tem uma forma, maneira de apresentar a arte! Não sei teria que pensar no mais relevante, dependeria do que eu estivesse trabalhando, dos objetivos, do planejamento.</p>
--	--	--	---	--	-----------------------	--

ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A PESQUISA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.) - PROFISSIONAL

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título “**As experiências estéticas da criança: um estudo a partir do *habitus* do professor e do trabalho com a arte na Educação Infantil**”. Meu nome é Luciana Paiva dos Santos, sou a pesquisadora responsável, mestranda em Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá a ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da Pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá em contato com a pesquisadora responsável, Luciana Paiva dos Santos, ou com o orientador da pesquisa Professor Dr. Romilson Martins Siqueira nos telefones: (62) 32470443/ (62) 92490458, ou através do e-mail lucpsantos@hotmail.com. Em caso de dúvida **sobre a ética aplicada a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, nº 1069, Setor Universitário, Goiânia – Goiás.

A pesquisa acontecerá no momento da rotina na instituição educacional a qual a senhora atua como professora regente, no turno conforme orientação da coordenação pedagógica, no agrupamento de crianças com quatro a cinco anos de idade. O local será conforme seu planejamento (sala, pátio, refeitório, etc) no momento previsto para a realização das atividades de arte propostas. Portanto a realização dos registros fílmicos terá a duração de aproximadamente uma hora.

Justifica-se a realização da pesquisa, uma vez que, nas instituições de Educação Infantil, as crianças têm como parceiros os educadores e as demais crianças, que contribuem no processo de apropriação do conhecimento de si, do outro e do mundo que as cerca. Desse modo, o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança é permeado por tudo aquilo que cada um traz de seu contexto sociocultural e também pelas mediações recebidas ao longo deste processo, ou seja, pelas formas que ela participa das ações educativas e pedagógicas promovidas na instituição. Assim pelas atividades de arte propostas e desenvolvidas com as crianças é que conheceremos as relações estabelecidas entre as vivências artísticas das

crianças e a formação cultural da professora. É objetivo dessa pesquisa identificar aspectos que permeiam as vivências artísticas das crianças e suas relações com a formação artístico-cultural da professora pesquisada.

O estudo será feito da seguinte maneira: registros fílmicos das atividades realizadas exclusivamente no momento das atividades artísticas conduzidas pela professora regente, sem nenhuma alteração na rotina. Será realizada uma entrevista semiestruturada com a senhora, agendada previamente, na própria instituição, e com duração de aproximadamente 40 minutos. A entrevista objetiva evidenciar quais os sentidos e concepções acerca da arte e suas dimensões para a senhora, bem como conhecer seus repertórios culturais e suas vivências pelo acesso aos bens culturais disponíveis.

A presente pesquisa traz o mínimo de risco a participante. O risco possível é um certo desconforto ou constrangimento por se tratar de exposição de dados pessoais e profissionais. Por isso, será respeitado o tempo necessário que a senhora, participante necessite para responder as questões. Caso a senhora se sinta lesada de alguma forma em participar da pesquisa, fica garantida a assistência integral e gratuita por danos diretos ou indiretos, imediatos ou tardios, advindos desta participação. Não cabe ressarcimento na presente pesquisa, uma vez que a participante não terá qualquer tipo de gasto ou prejuízo. Caso a participante sinta-se prejudicada de alguma forma ao participar deste estudo, poderá requerer indenização em termos legais, e eu enquanto pesquisadora fico passível de decisão judicial.

Os benefícios desta pesquisa estão em oportunizar meios para a emancipação e reflexão da participante acerca de sua formação e participação como sujeitos ensinante e aprendente.

Serão apresentados resultados parciais da pesquisa no curso da mesma, e em qualquer etapa ou momento, a senhora poderá retirar seu consentimento e não mais participar. Os resultados da pesquisa serão comunicados à comunidade acadêmica e órgãos legitimados (SME) para que possam vir a contribuir para a melhoria na qualidade do atendimento prestado às crianças que frequentam instituições de educação infantil, contudo preservando a imagem da participante da pesquisa, assegurando que a mesma não seja estigmatizada e que receba a assistência devida em todo o processo de pesquisa, caso seja necessário.

Declaro para os devidos fins que cumprirei com legitimidade os itens IV. 3 (letra a, b, c, d, e, f, g, e h) da Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/12.

Eu _____, RG _____, abaixo assinado, discuti com a Profª. Luciana Paiva dos Santos sobre a minha decisão em participar deste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimento permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso a tratamento hospitalar gratuito quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu entendimento neste Serviço.

Goiânia, ____, de _____, de 2014.

Assinatura do participante

___/___/___

Data

Assinatura do responsável pelo estudo

___/___/___

Data

Termo de consentimento para a pesquisa – PAIS

<p>PONTIFÍCIA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS PRÓ - REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, MESTRADO E DOUTORADO PROFESSOR ORIENTADOR: ROMILSON MARTINS SIQUEIRA</p>
<p>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA PESQUISA AS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS DA CRIANÇA: UM ESTUDO A PARTIR DO HABITUS DO PROFESSOR E DO TRABALHO COM A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL</p>
<p>Data: ____/____/____</p> <p>Instituição: _____</p> <p>Agrupamento: _____</p> <p>Pesquisadora: LUCIANA PAIVA DOS SANTOS</p>
<p align="center">Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os Pais e/ou Responsáveis</p> <p>Eu, _____ _____ na qualidade de responsável legal da criança _____, brasileiro(a), com _____ anos de idade, nascida em ____/____/____, ____ regularmente matriculada no Centro Municipal de Educação Infantil _____, autorizo a participação desta criança na pesquisa intitulada “As experiências estéticas da criança: Um estudo a partir do <i>habitus</i> do professor e o trabalho com a arte na Educação Infantil”, realizada pela mestrandia Luciana Paiva dos Santos, estudante do Programa de Pós-graduação em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sob orientação do Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira.</p> <p>Autorizo também a divulgação de imagens da referida criança bem como sua fala transcrita pela pesquisadora para fins exclusivamente acadêmicos e para a promoção de discussão sobre a educação de crianças pequenas.</p> <p>Por ser expressão da verdade, firmo o presente para todos os fins de direito.</p>
<p>Assinatura dos pais/responsáveis</p> <p>_____</p>
<p>Atenciosamente,</p> <p>_____</p> <p>Luciana Paiva dos Santos Pesquisadora</p>

Termo de Assentimento para a pesquisa – CRIANÇAS

PONTIFÍCIA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ - REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
MESTRADO E DOUTORADO

TERMO DE ASSENTIMENTO

Olá criança!

Sou a prof. Luciana e estou estudando sobre o que as crianças aprendem com a arte. Quero lhe fazer um convite: você quer, como voluntário(a) participar da pesquisa “As experiências estéticas da criança: Um estudo a partir do *habitus* do professor e o trabalho com a arte na educação Infantil”?

Estudo esse assunto para conhecer um pouco mais sobre o que as crianças produzem de arte e também como as professoras trabalham com a arte. Então, preciso ver o que vocês crianças fazem durante as atividades de arte que a professora conduz. Para isso, vou permanecer com vocês durante a realização das atividades de arte e vou filmá-las enquanto fazem suas atividades, para depois rever com calma as cenas e assim, conhecer mais sobre suas produções artísticas.

Para você participar desse estudo, o papai ou a mamãe, ou um responsável por você precisa autorizar sua participação e assinar um documento (termo) de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer pagamento em dinheiro para participar da pesquisa. Mas, se não quiser mais participar dessa pesquisa, ou mesmo se o papai ou a mamãe, ou o seu responsável não mais consentir, você pode a qualquer momento desistir, sem que haja qualquer penalidade aplicada a você ou modificação na minha forma de tratá-la. Quero também lhe dizer que seu nome e imagem serão preservados, o que você fizer ou falar durante as filmagens das atividades serão guardadas em segredo e somente utilizadas por mim para auxiliar os estudos. E você pode ficar tranquila, esse estudo apresenta risco mínimo, ou seja, não oferece nenhum perigo a sua vida, mas apesar de não ser perigoso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos ou prejuízos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Quando eu terminar a pesquisa você poderá conhecer os resultados do estudo por mim realizado e lembrando, seu nome e material produzido por sua participação não será liberado sem a permissão do papai, ou da mamãe ou de seu responsável e ficarão guardados por mim por um período de 5 anos e após esse tempo, serão destruídos.

Esse termo de assentimento, ou seja, de aceitação da pesquisa será impresso em duas vias, onde uma cópia será arquivada por mim e a outra será entregue a você.

Um abraço!

Prof. Luciana.

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ (caso seja documentado), fui informado(a) do eu se trata a presente estudo, seus objetivos e procedimentos, de forma clara bem detalhada e tirei todas as minhas dúvidas. Sei que posso a qualquer momento solicitar novas informações, e o meu papai, ou mamãe, ou responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do papai, ou da mamãe, ou do responsável já assinado, declaro que estou de acordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade esclarecer todas as minhas dúvidas.

Goiânia, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do(a) menor

Assinatura da pesquisadora