

ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LAURA BRITO GOMES

**A EXPERIÊNCIA DA ARTE NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: AGENCIAMENTOS  
POSSÍVEIS ENTRE A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS E A INTENCIONALIDADE  
PEDAGÓGICA DAS PROPOSTAS PARA AS CRIANÇAS**

Porto Alegre  
2025

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

LAURA BRITO GOMES

**A EXPERIÊNCIA DA ARTE NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
AGENCIAMENTOS POSSÍVEIS ENTRE A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS E A  
INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA DAS PROPOSTAS PARA AS CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andreia Mendes dos Santos

Porto Alegre

2025

## Ficha Catalográfica

G633e Gomes, Laura Brito

A experiência da arte no cotidiano da Educação Infantil : agenciamentos possíveis entre a formação das professoras e a intencionalidade pedagógica das propostas para as crianças / Laura Brito Gomes. – 2025.

232 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Andreia Mendes dos Santos.

1. Arte-educação. 2. Realização Estética. 3. Experiência. 4. Primeira Infância. 5. Formação Docente. I. Santos, Andreia Mendes dos. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

## AGRADECIMENTOS

*No puedo hablar con mi voz,*

*Sino con mis voces.*

(Alejandra Pizarnik)

Em momentos de agradecimentos, sempre penso nesses versos da Pizarnik. Acho de uma beleza tão importante isso de fazer ecoar o plural em uma fala singular... penso que o mesmo acontece na escrita. Desacredito em qualquer caracterização de escrita e pesquisa como processos solitários. Pessoalmente, infiro que só diz isso quem acha que sua voz fala em primeira pessoa do singular.

Nesse sentido, me cabe agradecer a quem ecoa comigo. Sempre acho esse momento o mais significativo em qualquer empreendimento. Reclamo e me revolto muito, mas sou bastante grata. Afinal, tenho diversos motivos para isso e a grande maioria possui nome e sobrenome. Entendo meu movimento aqui como um dar nome às minhas vozes.

Em primeiríssimo lugar, nomeio Alice. Alice casualmente é minha mãe e casualmente é uma mãe maravilhosa, mas me encanto mesmo com a pessoa que ela é. A casualidade de ser filha dela é minha gratidão mais profunda. Me faz lembrar uns versos que li grafitados em um muro do centro há dez anos e dos quais nunca me esqueci: entre tantos anos, entre tantos outros, que sorte a nossa.

Alice é, para mim, Maria de Milton Nascimento. É minha referência de ser gente, de ser mulher. Se estou traçando meu próprio caminho é porque ela me ensinou que mulher é sinônimo de potência, de possibilidade, não de condição. Ela me criou para ser eu e ser minha, mas o meu que é parecido com o dela é minha parte favorita de mim. Amo minha teimosia, minha sensibilidade, minha curiosidade, meu gosto musical, minha irritabilidade no trânsito de Porto Alegre, minha pele estampada de pintinhas e meu primeiro sobrenome. Alice é o nome que ecoa mais forte em todo manifesto meu.

Como se não bastasse ter uma mãe fenomenal, a vida me deu mais duas mães fenomenais, Elaine e Helena. De brinde, ganhei dois pais igualmente fenomenais, Fernando e Caco. Correm boatos na família que o nome do Caco é, na verdade, Pedro Afonso, mas nunca foi comprovado. Com muito orgulho, me assumo filha de cinco pessoas e sei que causo confusão quando conto que “todos os meus pais” ou “duas das minhas mães”, ou “uma das minhas mães e um dos meus pais”.

Nossa organização familiar destrambelhada é minha história favorita. E ela nem é tão longa. Helena resumiu muito bem quando disse uma vez que somos todos loucos – de amor uns pelos outros. Somos uma família que decidiu ser e essa foi nossa decisão mais certa.

Nisso, decidimos o Victor. O coitado não teve muita escolha, apenas foi informado de que era um de nós aproximadamente vinte minutos depois de conhecer todos os meus pais. E o pior de tudo é que ele aceitou. Então ele é tão fora da casa quanto nós ou extremamente esperto ao ponto de não discordar da decisão de uma família não muito equilibrada. De qualquer modo, o Victor é meu grande encontro. Ainda não consegui gravar uma confissão, mas suspeito que ele seja o filho favorito dos meus pais.

Outro nome importantíssimo é Madona. Não a cantora. A Madona gata, que é Madona gata por causa da Madona cachorra, que é Madona cachorra por causa da Madona cantora. A cantora vem por último; não confundamos seu grau de importância. A Madona gata viveu vinte anos com a gente. Ela me acompanhou dos meus quatro anos até exatos seis meses atrás a contar do dia em que escrevo esses agradecimentos. Para mim, gratidão e saudade têm o nome dela.

Minhas vozes também se chamam Yaffa e Fuxa. Essas aí são irmãs de vida. O que dizer quando nada do que é dito basta? Nunca precisei de palavra para ser compreendida por elas e nunca ousei palavra para explicar meu sentimento. Normalmente, sou bastante prolixa, mas as palavras que tenho para Yaffa e Fuxa são apenas essas, Yaffa e Fuxa. E tenho plena certeza de que, para elas, estou sendo muito clara.

Na intenção de nomear meus afetos porque seus nomes são minhas palavras favoritas, digo: Júlia. A quem estou devendo uma janta, por sinal. Ge, que tem os olhos tão brilhosos quando mira a lua quanto os meus e acho que é por isso que a gente se enxergou. Matheus, que é música, é meu músico favorito e a pessoa mais sensível que eu conheço. E B., que tem a mesma mania que eu de sublinhar frases de livros e assinar recados com sua inicial. Sobre ele, me recuso a escrever mais uma linha que seja porque ele já sabe e eu já sinto. O vínculo que me une a esses três guris é firmado exclusivamente porque arte, porque eles descobriram a placa do pátio dos suspiros lá de casa e porque deixam viva a mania de minha bisã de me chamar de menina arteira, e é isso que eu sei sobre amor. Nomeio o Dudu porque ele é ele, porque me aguenta e tem essa ideia de que eu sou alguém demais e está

quase me convencendo. O Thig é um presente, é a pessoa mais inteligente que eu conheço e é tão parecido comigo que sei que vai ficar com vergonha por causa do meu elogio. Então argumento que não estou elogiando, estou constatando a realidade. A todos eles, deixo apenas mais uma palavra: obrigada.

Eu talvez pudesse pensar que a trajetória acadêmica fosse solitária se não tivesse sido tão sortuda em meus encontros. Quero agradecer a Isa e Malu, que são as pedagogas que quero ser um dia e que me incentivaram a continuar minha formação desde o começo da graduação no prédio 8. Nessa linha, agradeço às professoras e professores da faculdade por me apresentarem o caminho, por criarem as circunstâncias necessárias para minha aprendizagem e me suscitarem tantas perguntas.

Agradeço a minhas colegas do grupo de pesquisa por me inspirarem, incentivarem e despertarem minha curiosidade. Nosso grupo em sua potência me instiga, provoca e sensibiliza. Também agradeço aos colegas da pós-graduação pelas trocas, apoio e diálogos.

Dedico um agradecimento especial à minha banca de qualificação e defesa por contribuírem imensamente com a minha trajetória acadêmica e impulsionarem minha pesquisa. Para minha orientadora, prof. Andreia, dedico meu mais sincero “muito obrigada”. Por ser antes educadora do que orientadora e excelente em ambas as funções, pelo acolhimento, pela parceria, pelos empurrões necessários para me desacomodar de minha introspecção e, principalmente, por incentivar minha autoria como pesquisadora. Não posso deixar de notar e agradecer o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnologia (CNPq) por financiar essa pesquisa. Demarco aqui meu reconhecimento pelo apoio à pesquisa nas Ciências Humanas e o necessário investimento na educação brasileira.

Também agradeço às participantes desta pesquisa pela disponibilidade, abertura e receptividade. Sem elas, esse trabalho não seria possível. Agradeço às crianças que conheci no cotidiano das escolas e ressignificaram minha dissertação ao concluírem que eu estava escrevendo um livro sobre crianças sendo crianças. Dedico esse trabalho e meu compromisso a elas.

Por fim – e longe de menos importante –, dou mais um nome a minhas vozes: Dora. Dora é o nome mais bonito que existe. É o nome da minha estrela favorita e da melhor contadora de histórias. Minha bisavó. Dora me ensinou a fazer café com leite, a mexer com lupas, a olhar a lua e a querer as memórias. Dora sempre soube,

porque sempre sentiu, e sempre avisou os familiares que tentavam conter minha curiosidade de existir: “essa menina é uma menina arteira, e esse é o melhor tipo de menina”. Agradeço a Dora por me sentir e agradeço à menina arteira por não crescer distante.

O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil.



Para Dora, que parecia já saber do sentido de meus caminhos ao me (d)escrever *menina arqueira*. Sigo com e por ela.





Também para Madona, que acompanha todas as minhas artes desde 2004. Com ela, eu nunca fui arteira sozinha.

*O poeta deve compreender que sua poesia tem culpa pela prosa trivial da vida, e é bom que o homem da vida saiba que sua falta de exigência e de seriedade nas questões vitais respondem pela esterilidade da arte. [...] Arte e vida não são a mesma coisa - assim como ciência e vida - mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade.*  
(Mikhail Bakhtin)

## Resumo

A presente dissertação problematiza o entendimento de professoras de Educação Infantil a respeito da experiência da arte no cotidiano da escola e investiga os agenciamentos que essa experiência provoca no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças. Para tanto, tem como objetivo geral estudar a perspectiva das professoras em relação à experiência da arte na Educação Infantil e os agenciamentos provocados por ela para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Como objetivos específicos, se tem: 1) investigar como a experiência da arte na Educação Infantil é compreendida pelas professoras e qual sua relevância no cotidiano escolar; 2) analisar a intencionalidade das práticas pedagógicas em arte na Educação Infantil e qual a sua articulação com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças; e 3) estudar as potencialidades da experiência da arte na Educação Infantil relacionando-as com a literatura científica produzida dentro da temática. O caminho é percorrido com o emprego da metodologia de pesquisa qualitativa de caráter exploratório. A isso se alia o uso da revisão de literatura e da pesquisa no/sobre o cotidiano com técnicas de entrevistas semiestruturadas, observações assistemáticas e diário de campo. Princípios da a/r/tografia possibilitam a escrita dessa dissertação a partir de um entrelugar artista/pesquisadora/professora adotando uma escrita *com* arte a partir da experiência estética. Se tem como principais aportes teóricos Duarte Jr. (1983) para pensar a arte como a criação de formas expressivas do sentimento humano, Vygotsky (2009) para entendê-la como fruto da atividade criadora humana que exercita funções psicológicas superiores e González-Rey (2017) para estudar seus agenciamentos no processo de subjetivação. Dewey (2010) e Benjamin (1987) oferecem contribuições para situar a arte como uma experiência estética e Bondía (2002) possibilita asseverar sobre a necessidade de que crianças e professoras sejam sujeitos da experiência da arte na escola. Participam dessa pesquisa quatro professoras, duas de rede privada e duas de rede pública. O fato de que apenas uma delas possui formação inicial em pedagogia e apenas metade afirmou ter cursado disciplinas voltadas à arte em sua formação já demanda um olhar atento à qualidade da formação docente. A Análise de Conteúdo a partir dos pressupostos de Bardin (2010) permite considerar que a arte não é reconhecida como experiência na escola, mas como atividade. Diante de uma formação inicial inadequada, as professoras têm no senso comum e em suas opiniões pessoais o sustentáculo para suas propostas com arte. Logo, apesar de considerarem a arte importante na escola, não possuem saberes que justifiquem seus argumentos e não têm na literatura científica o norte para sua profissão. Nesse sentido, a intencionalidade de suas práticas está mais para o aprimoramento de habilidades reprodutoras do que para aprendizagens significativas, e suas práticas priorizam o desenvolvimento motor das crianças em detrimento ao desenvolvimento integral. Como resultado, a intencionalidade das professoras em pouco conversa com o que as crianças estão realizando na escola, visto que elas não dão conta de contemplar as especificidades do encontro de crianças de primeira infância com a arte na Educação Infantil. Se apresenta uma série de desencontros: entre o que as professoras pessoalmente entendem por arte e a arte que elas propõem às crianças, entre suas propostas e as realizações das crianças, entre seus entendimentos acerca dos agenciamentos

através da arte e a literatura científica produzida dentro da temática. O supracitado estudo evidencia que a formação insuficiente para os saberes da arte põe em risco a garantia do direito das crianças a uma educação de qualidade, visto que as especificidades da Educação Infantil não são contempladas efetivamente nas propostas com arte. Essa pesquisa não se encerra aqui; pelo contrário, anuncia a necessidade de continuação. Um dos caminhos apontados é o investimento na formação docente. Esta deve ser pela experiência estética de modo a proporcionar o encontro das próprias professoras com a arte para que, assim, elas saibam pela experiência e estejam melhor amparadas para realizar experiências estéticas no chão da escola que protagonizem o encontro das crianças enquanto sujeitos integrais e sensíveis com a arte.

**Palavras-chave:** Arte-educação. Realização Estética. Experiência. Primeira Infância. Formação docente.

## **Abstract**

This dissertation problematizes the understanding of Early Childhood Education teachers regarding the experience of art in everyday school life and investigates the effects that this experience has on children's development and learning. To this end, the general objective is to study the teachers' perspective on the experience of art in Early Childhood Education and the effects it has on children's development and learning. The specific objectives are: 1) to investigate how the experience of art in Early Childhood Education is understood by teachers and what its relevance is in everyday school life; 2) to analyze the intentionality of pedagogical practices in art in Early Childhood Education and how they relate to children's development and learning; and 3) to study the potential of the experience of art in Early Childhood Education, relating it to the scientific literature produced on the subject. The path is followed using exploratory qualitative research methodology. This is combined with the use of a literature review and research in/on everyday life using semi-structured interview techniques, unsystematic observations and field diaries. The principles of a/r/tography make it possible to write this dissertation from a place between artist/researcher/teacher, adopting writing with art based on aesthetic experience. The main theoretical contribution is made up of Duarte Jr. (1983) to think of art as the creation of expressive forms of human feeling, Vygotsky (2009) to understand it as the fruit of human creative activity that exercises higher psychological functions and González-Rey (2017) to study its agency in the process of subjectivation. Dewey (2010) and Benjamin (1987) offer contributions to situating art as an aesthetic experience and Bondía (2002) makes it possible to assert the need for children and teachers to be subjects of the art experience at school. Four teachers took part in this research, two from private schools and two from public schools. The fact that only one of them has an initial degree in pedagogy and only half of them said they had studied subjects related to art in their training already demands a close look at the quality of teacher training. Content analysis based on the assumptions of Bardin (2010) allows us to consider that art is not recognized as an experience at school, but as an activity. Faced with inadequate initial training, the teachers rely on common sense and their personal opinions to support their proposals with art. Therefore, although they consider art to be important in school, they don't have the knowledge to justify their arguments and they don't have the scientific literature to guide their profession. In this sense, the intentionality of their practices is more geared towards improving reproductive skills than meaningful learning, and their practices prioritize children's motor development to the detriment of integral development. As a result, the teachers' intentions have little to do with what the children are doing at school, as they fail to take into account the specificities of early childhood children's encounters with art in Early Childhood Education. There is a series of mismatches: between what the teachers personally understand by art and the art they propose to the children, between their proposals and the children's achievements, between their understanding of agency through art and the scientific literature produced on the subject. The aforementioned study shows that insufficient training in art knowledge jeopardizes the guarantee of children's right to a quality education, since the specificities of Early Childhood Education are not effectively taken into account in art proposals. This research does not end here; on the contrary, it announces the need

to continue. One way forward is to invest in teacher training. This should be based on aesthetic experience in order to provide teachers with an encounter with art themselves, so that they know from experience and are better supported to carry out aesthetic experiences on the school floor that lead to children meeting art as integral and sensitive subjects.

**Keywords:** Art education. Aesthetic Realization. Experience. Early childhood. Teacher training.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Matrículas nos cursos de Pedagogia do Brasil de 2013 a 2023.

Figura 2: Assuntos das teses e dissertações encontradas na BDTD.

Figura 3: Buscas na BDTD.

Figura 4: Escala de sete pontos.

Figura 5: Crianças em tubos de ensaio.

Figura 6: Página do diário de campo.

Figura 7: Fruto dos encontros.

Figura 8: Ilustração para o livro de arte, por Luísa.

Figura 9: Unidades de registro do objetivo 1.

Figura 10: Busca no Google.

Figura 11: Unidades de registro do objetivo 2.

Figura 12: Desenho de adulto, por Rafaela.

Figura 13: Unidades de registro do objetivo 3.

Figura 14: Modelo do macaco.

Figura 15: Macacos das crianças.

Figura 16: Unidades de registro do objetivo geral.

Figura 17: Resposta do ChatGPT.

Figura 18: Escala de sete pontos preenchida.

Figura 19: Dragão triste e outros sentimentos, por Igor.

Figura 20: Proposta de pintura.

Figura 21: Intervenção sobre a mesa, por Vitória.

Figura 22: Modelo do Rio de Janeiro.

Figura 23: Para não fazer bagunça.

Figura 24: Pontilhismo carioca.

Figura 25: Rios de janeiro.

Figura 26: Acompanhamento do crescimento do feijão.

Figura 27: Kit de ferramentas para a proposta.

Figura 28: Feijão adulto, por Bianca.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Composição do Estado do Conhecimento.

Tabela 2: Quadro-síntese das observações realizadas nas turmas do Pré I.

Tabela 3: Quadro metodológico.

Tabela 4: Quadro-síntese das participantes da pesquisa.

Tabela 5: Etapa de pré-análise da Análise de Conteúdo.

Tabela 6: Material para análise referente ao objetivo geral.

Tabela 7: Análise de Avaliação sobre a experiência da arte.

Tabela 8: Categorias iniciais do objetivo 1.

Tabela 9: Categorias finais do objetivo 1.

Tabela 10: Categorias iniciais do objetivo 2.

Tabela 11: Categorias finais do objetivo 2.

Tabela 12: Categorias iniciais do objetivo 3.

Tabela 13: Categorias finais do objetivo 3.

Tabela 14: Categorias iniciais do objetivo geral.

Tabela 15: Categorias finais do objetivo geral.

Tabela 16: Análise de Avaliação sobre a formação docente.



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BDTD: Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

DCNEI: Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil

E. I.: Educação Infantil

IA: Inteligência Artificial

LabInf: Laboratório das Infâncias

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PEBA: Pesquisa Educacional Baseada em Arte

PUCRS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

TCC: Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFBA: Universidade Federal da Bahia

UFF: Universidade Federal Fluminense

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRRJ: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNISINOS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos

ZDP: Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

|                                                             |            |
|-------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1. INTRODUÇÃO</b>                                        | <b>17</b>  |
| 1.1 “Arte? Por quê?”                                        | 21         |
| 1.2 Arte? O que?                                            | 34         |
| <b>2. CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMÁTICA DA PESQUISA</b>       | <b>38</b>  |
| 2.1 Objetivo geral                                          | 39         |
| 2.2 Objetivos específicos                                   | 39         |
| <b>3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b>                             | <b>39</b>  |
| 3.1 Estado do Conhecimento                                  | 41         |
| 3.2 O que faz uma cientista                                 | 55         |
| 3.3 “Arte sou eu”                                           | 64         |
| 3.4 Tudo se cocria                                          | 68         |
| 3.5 Arte não se propaga no vácuo                            | 77         |
| 3.6 Integrando aprendizagem e desenvolvimento               | 85         |
| <b>4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>                       | <b>90</b>  |
| 4.1 Participantes e locais da pesquisa                      | 95         |
| 4.2 Espionagem                                              | 97         |
| 4.3 Análise de dados                                        | 107        |
| 4.4 Escrever com arte: uma escrita pela experiência         | 115        |
| <b>5. RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>                            | <b>119</b> |
| 5.1 O que eu aprendi fazendo fofoca                         | 121        |
| 5.1.1 Pronto para servir                                    | 122        |
| 5.1.2 Inventar uma coisinha                                 | 136        |
| 5.1.3 “Parece que eles estão ali para criar”                | 154        |
| 5.1.4 Vergaduras                                            | 165        |
| 5.2 Análise de avaliação                                    | 175        |
| <b>6. DO CADERNINHO DE COISAS IMPORTANTES</b>               | <b>182</b> |
| 6.1 Um dragão triste                                        | 183        |
| 6.2 “Quem manda na minha arte sou eu” ou: sujar faz (p)arte | 190        |
| 6.3 Existem quantos rios em um ano inteiro?                 | 194        |
| 6.4 Contra-arte                                             | 199        |
| <b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>                              | <b>205</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b>                                          | <b>210</b> |
| <b>APÊNDICE 1</b>                                           | <b>222</b> |
| <b>APÊNDICE 2</b>                                           | <b>228</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

*Todos nós que passamos por uma escola tivemos a oportunidade (ou a obrigação) de frequentar “aulas de arte”. De uma ou outra forma, aquelas aulas estavam lá: espremidas entre disciplinas que em geral eram consideradas “mais sérias”, ou “mais importantes”, para nossa vida futura. Era preciso saber os teoremas de cor, os modos, dos verbos, a localização da Patagônia, a data da Lei do Ventre Livre e o que significava sístole e diástole, se quiséssemos seguir adiante. Seguir adiante: cursar o ensino médio, um bom cursinho e entrar numa universidade. Na universidade finalmente aprenderíamos a ser cidadão respeitável, um profissional, que ao receber o diploma daria o último passo no aprendizado da seriedade. Devolvidos à sociedade seríamos então tratados por “doutor” e seríamos felizes, trabalhando seriamente a favor de nosso progresso e do desenvolvimento da nação.*

(João-Francisco Duarte Jr.)

Delimitar o assunto de minha dissertação foi um processo muito orgânico e, arrisco dizer, quase natural. Afinal, eu mesma fui, nas boas palavras da minha bisavó, uma criança arteira. “A Laura é uma menina arteira, e esse é o melhor tipo de menina”, ela dizia. Minha mãe em muito contribuiu para que, com a arte, eu dedicasse minha infância ao aprimoramento da minha meninice. Tanto é que hoje sei elencar um por um os resultados das manias inusitadas de minha mãe: da tradição de me levar à Feira do Livro de Porto Alegre anualmente desde o ano em que nasci ao hábito de ler para mim – e, posteriormente à minha alfabetização, me

fazer ler – todos os textos de todas as curadorias de todos os museus que frequentávamos.

Às vezes, eu queria pular logo para a parte das obras interativas, confesso, mas gostava muito de ficar parada ao lado dela enquanto ela decifrava símbolos pequenos em paredes de museus. Estava conhecendo a cultura pela voz da minha mãe. A cultura era a voz da minha mãe. Das suas manias, lembro com carinho das oficinas de transformar prendedores de roupa em bonecos, das leituras ao pé da cama, das feitura de poções mágicas com produtos de limpeza, dos teatros improvisados na sala de casa e da maleta que ela me deu de aniversário no ano que quis me tornar detetive.

Em meio a isso fui crescendo, conhecendo o mundo e conhecendo a mim. Descobri – talvez cedo demais – o que foi a ditadura cívico-militar brasileira pela música *Debaixo dos Caracóis dos seus Cabelos* na versão da Fernanda Takai, me encantei com o movimento impressionista com o filme *Linéia no Jardim de Monet*, aceitei a morte como parte importantíssima da vida com o livro *A Velhinha Que Dava Nome às Coisas*. E como a arte não tem compromisso nenhum com o gosto de ninguém, enfrentei fortes desgostos e discordâncias, especialmente com a adaptação ao cinema de *Um Conto de Natal*.

Foi, portanto, com espontaneidade que, ao me aproximar do cotidiano da Educação Infantil, eu tenha me atentado tanto à relação das crianças com a arte. Qualquer pessoa que se encontra com a arte sempre se encontra um tanto mais consigo, e afirmo com certeza que, em todas as vezes que me amparei na arte para mediar minha aproximação com alguma criança, obtive sucesso. Foi assim que descobri que “esse Tim Maia canta música de gente velha”, por exemplo. Este é outro ponto de discordância que a apreciação da arte proporciona.

Em 2022, quando me deparei com a tarefa de realizar meu Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, eu tive duas certezas. Em primeiro lugar, tive certeza da minha vontade de refletir sobre a escola da primeira infância como espaço de subjetivação. Espaço que reconheça que é muito importante que uma criança afirme que “esse Tim Maia canta música de gente velha” e que é igualmente importante que essa criança seja escutada e questionada para que possa explicar à professora – que levava tal afirmação como ofensa pessoal – que ela se recusa a ouvir música de gente velha, que ela não quer nunca ser gente velha porque nunca viu ninguém ficar

mais velho depois de já ser velho o bastante e suspeita que a vida acabe quando as pessoas envelhecem demais e essa criança tem medo da vida acabar. Tudo isso é muito importante para que a professora possa acolher esse sentimento e desenvolver um trabalho pedagógico que contemple um aprendizado tão terrível e fundamental quanto o aprendizado de que a vida, de fato, acaba. E tudo isso começou com uma festa da turma em que as crianças escolheram suas músicas preferidas para mostrar aos colegas.

Em segundo lugar e nessa mesma linha, quis estudar de que maneira a arte-educação corrobora para que a escola seja um lugar de subjetivação. Isso porque, conscientemente me tornando repetitiva a quem já caiu na cilada de inaugurar uma conversa sobre este assunto comigo, não vejo manifestação mais genuína da subjetividade humana do que a arte. Logo, meu TCC consistiu em um estudo sobre a importância do desenho no desenvolvimento integral de crianças de primeira infância, considerando o desenho a primeira e mais comum forma de registro da criança pequena e sua presença intensa nas escolas de Educação Infantil.

Antes de terminar meu trabalho, reconheci a necessidade de dar continuidade a meus estudos. Precisava ampliar meus horizontes, buscar mais e novas fontes, enxergar tudo de outra ótica apenas para voltar às lentes antigas, em suma: sempre estive à mercê da minha curiosidade. Sendo assim, no segundo semestre de 2022 e logo após me graduar em Pedagogia, iniciei a graduação em Psicologia também na PUCRS.

Demorei certo tempo para entender que fazer uma segunda graduação não é fazer uma primeira de novo, mas é certo que a Psicologia em muito contribui para esta pesquisa. Tive uma professora na primeira faculdade que costumava dizer que a Educação tinha dois grandes pilares: Sociologia e Psicologia. Quanto à Sociologia não posso afirmar, mas hoje gosto de inverter a lógica e pensar que, antes, é a Educação um pilar para a Psicologia. E ousar dizer que não se trata de uma questão de orgulho para com minha formação inicial. De qualquer maneira, a possibilidade de encarar um mesmo fenômeno sob diferentes vieses ao mesmo tempo que me bagunça e desacomoda, enriquece minhas perspectivas. Com total certeza, essa dissertação teria tomado um rumo completamente diferente não fosse o pilar da Psicologia.

O início da segunda faculdade demarcou uma etapa importantíssima na minha trajetória acadêmica, que foi o ingresso no Laboratório das Infâncias – LabInf/PUCRS então sob a condição de bolsista de iniciação científica. Não apenas tive a realização de fazer parte de um grupo que estuda as infâncias de maneira interdisciplinar com ênfase em Pedagogia e Psicologia e que articula aproximações entre Educação Básica e Ensino Superior, como também tive o prazer de me aproximar da coordenadora do LabInf e hoje minha orientadora, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andreia Mendes dos Santos. Estimulada pelo trabalho desenvolvido no Laboratório e incentivada pela professora e colegas, participei da seleção para o Mestrado em Educação da PUCRS e integrei a turma de 2023/1.

Ingressei no Mestrado almejando dar luz à experiência da arte na Educação Infantil de maneira interdisciplinar e questionando como as professoras compreendem a arte-educação na primeira infância. Aproveitei a condição de bolsista integral do CNPq para investir ao máximo na participação em eventos e nos recursos para aproximação com a literatura científica dentro da temática. Das trocas que tive, recordo de incômodos enormes que me fizeram retornar aos meus estudos e questionar diversas vezes minha questão de pesquisa até que pudesse elaborá-la da seguinte forma: como professoras de Educação Infantil entendem a experiência da arte na escola e quais os agenciamentos provocados por esta para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças?

Para respondê-la, me inseri no cotidiano de escolas de Educação Infantil de Porto Alegre, realizei entrevistas com professoras e observei momentos de sua docência. Sinceramente, eu *espionei* algumas turmas, como me acusou uma das crianças. Essa mesma criança me perguntou de que serviria aquela espionagem toda e, depois de me deixar explicar detalhadamente o que é um Mestrado e arte e infâncias e ciência e pesquisa como quem deixa o outro falando bobagem apenas pelas boas maneiras de deixá-lo finalizar seu raciocínio, ela sumariza: “então tu vais escrever um livro sobre a gente sendo criança”. Resumidamente, vou. De fato, parto do princípio que fazer arte é uma das mais honestas expressões de ser criança.

Os dois rápidos anos de Mestrado me proporcionaram muito mais do que sou capaz de inserir nessa dissertação. Nesse período, amadureci e encontrei meu caminho dentro da pesquisa. A dissertação que apresento é resultado de uma investigação a respeito do reconhecimento das professoras em relação ao papel da arte na Educação Infantil e a intencionalidade pedagógica de suas propostas

artísticas. De antemão saliento que esta dissertação não se encerra em si; pelo contrário, oferece material para minha pesquisa de doutorado, que terá início em março deste ano. Sim, isso quer dizer que ainda espionarei mais algumas escolas.

### 1.1 “Arte? Por quê?”

Para mim, a fase da coleta de dados foi a mais marcante desta pesquisa. Foi durante ela que eu pude atestar a vivacidade e a veracidade daquilo que eu vinha escrevendo. Estabeleci com meus diários de campo uma relação pessoal e muitas vezes os reli apenas porque queria lembrar como foi exatamente que tal episódio aconteceu, sem pretensão nenhuma. Devo admitir que foram dessas leituras despretensiosas que surgiram diversos pontos chave desta dissertação, como o título desta seção.

Em uma das escolas que visitei, não fui devidamente apresentada às crianças. Certo, a professora anunciou meu nome, mas meu nome pouco importa, o importante é o que eu estou fazendo ali e por que eu estou entrando na sala de aula daquela turma sem ser convidada. Ao menos, foi isso que três meninos me perguntaram assim que tiveram oportunidade de me encurralar contra a parede e iniciar seu interrogatório. O menino que estava no meio (o chamarei de Davi) foi o porta-voz enquanto os outros dois me olhavam sérios e com as mãos na cintura. Nosso diálogo, que depois transcrevi às pressas, foi mais ou menos assim:

Davi: “O que tu vieste fazer na nossa escola?”

Laura: “Eu vim aprender com vocês, eu sou aluna de Mestrado e tenho um problema para resolver. Aí quis vir aqui porque talvez vocês me ajudem a resolver meu problema”.

Davi: “Qual é o teu problema?”

Laura: “Eu quero entender por que vocês fazem atividades de arte aqui na escola”.

Davi: “Arte? Por quê?”

Laura: “Eu que te pergunto, Davi. Deve ter um motivo, né? O que tu achas que é?”

O rosto de Davi ficou confuso quando mencionei arte. Depois, ele me contou que achou meu problema engraçado e que talvez nem fosse um problema de verdade. Ele disse que eu estava exagerando e só aceitou me ajudar quando eu contei que minha professora estava cobrando minha resposta, eu tinha que explicar

a ela o motivo das crianças fazerem atividades de arte na escola. Depois de muito pensar, ele me sugeriu que eu falasse com a professora ou com a mãe dele, que teriam uma resposta melhor. Ele me contou que, na escola, se comporta muito bem e sobre isso não há o que comentar, mas que a mãe reclama que ele faz muita arte em casa. Recebi sua autorização para falar com ela na saída da escola.

Se eu não tivesse ficado nervosa com a prensa que o Davi e seus colegas me deram, talvez eu tivesse pensado um pouco melhor na minha resposta em vez de devolver a pergunta para ele. Hoje, pensando friamente, eu lhe daria várias respostas. Para começo de conversa, diria que arte porque arte está na lei.

Em 1971, a Lei 5.692 tornou obrigatório o ensino de arte nas escolas brasileiras com o objetivo de regularizar as aulas de arte que já aconteciam espontaneamente. Estas aulas também se propunham a “mostrar alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo filosofia e história haviam sido eliminadas do currículo” (Barbosa, 1989, p. 170). O texto da lei, entretanto, não foi o suficiente.

É preciso destacar que, nesta época, a arte-educação não estava presente nas universidades brasileiras fora sob a forma de cursos preparatórios para professores com ênfase no desenho geométrico. As iniciativas ativas eram as chamadas *Escolinhas de Arte*, as quais, desde 1948, desenvolviam a expressividade de crianças e adolescentes através da arte. Contudo, as *Escolinhas* eram majoritariamente particulares e os e as artistas que nelas lecionavam não foram assimilados como professores de arte pela Lei Federal de 1971, já que, na maioria dos casos, não possuíam formação superior. Dois anos mais tarde, em 1973, foram criados cursos de arte-educação em universidades, porém, compreendendo um currículo mínimo e que dificilmente poderia ser aplicado a nível nacional (Barbosa, 1989).

Avançando um pouco mais, em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional integrou a Educação Infantil à Educação Básica junto com Ensino Fundamental e Médio (Brasil, 2018). Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59, consagrada em 2013 pela LDB, impôs a obrigatoriedade da matrícula de crianças brasileiras na pré-escola, período que compreende os dois últimos anos da Educação Infantil. Assim, esta etapa da escolarização foi incluída na Base Nacional Comum Curricular e, conseqüentemente, passou a partilhar de norteadores



curriculares semelhantes ao restante da Educação Básica – o que significou novas ratificações em relação à arte na escola.

Inegavelmente, a BNCC é um documento de dimensão política, embora sua principal finalidade seja pedagógica. Trata-se de uma normativa para orientar o trabalho pedagógico em escolas apresentando uma gama de aprendizagens essenciais que os educandos devem desenvolver ao longo de sua escolarização buscando a garantia do direito à educação de qualidade (Brito; Santos, 2024). O documento compreende a criança de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, isto é, como

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

Para contemplar o percurso deste sujeito na creche e na pré-escola, o documento prevê uma série de direitos de aprendizagem e desenvolvimento a serem assegurados para todas as crianças, bem como campos de experiência a serem explorados. Tanto os direitos quanto os campos de experiência são desenvolvidos a partir dos eixos estruturantes que orientam a ação pedagógica com a primeira infância: interações e brincadeiras. Estes eixos também são previstos pelas DCNEI.

Analisei a BNCC não apenas para verificar o exercício da obrigatoriedade do ensino de artes na escola, mas, também, para identificar como o documento estipula diretrizes para esse ensino. Como outrora afirmei (Brito; Santos, 2024), reconheço a segurança que o amparo deste documento oferece às práticas pedagógicas em e com arte, contudo, ainda é preciso examiná-lo de modo a buscar coesão entre a práxis pedagógica e seu alicerce. Apesar de inegáveis avanços, a BNCC ainda carece de orientações para o trabalho com arte na Educação Infantil.

A palavra “arte” é mencionada duas vezes nesta parte do documento: em um direito de aprendizagem e desenvolvimento e em um campo de experiência. O referido direito é o de

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as **artes**, a escrita, a ciência e a tecnologia (Brasil, 2018, p. 38, *grifo da autora*).

Não pretendo questionar a importância da garantia do direito de explorar às crianças, antes, me dedico a problematizar a associação da arte com a exploração.

É claro que a exploração da arte é necessária e a partir dela se desenvolvem distintas e igualmente necessárias habilidades como a apreciação, a expressividade e mesmo a criticidade, porém, se a criança é um sujeito histórico e de direitos que constrói sua identidade e sentidos, tal como compreendido nas DCNEI, ela também não *faz* arte? Utilizo da expressão “fazer arte” propositalmente para contemplar um exercício de si, tanto no sentido que emprega a mãe de Davi, ao se queixar que ele “faz muita arte” em casa, tanto no sentido de uma experiência estética. Porque fazer arte é exercício de um sujeito que constrói a si, constrói sentidos sociais e que é produtor de cultura (Kaiser, 2017). Ser assegurado desta autoria também é um direito que compete à Educação.

O que se coloca aqui é uma justaposição da criança autora/produtora de cultura e a criança espectadora. Quando a escola privilegia em excesso que a criança explore a cultura e a arte, o resultado acaba por ser um distanciamento deste exercício de si que me proponho a pensar, isto é, o exercício de colocar-se no mundo e agir no mundo – como sujeito histórico e de direitos, assim como sinalizam as DCNEI. Nesse passo, tanto arte quanto cultura vão se cristalizando enquanto instituições distantes, abstratas e inexpugnáveis.

Quando critico a supervalorização da exploração, de maneira nenhuma quero deixar entender que critico o ato de apresentar obras de arte às crianças na escola – o que, saliento, considero fundamental. Todavia, nem mesmo isso é comum em escolas brasileiras. As imagens presentes na sala de aula são, geralmente, imagens impressas em folhas para colorir. Quando em alternativa, a professora apresenta às crianças a imagem de alguma obra e solicita uma atividade de cópia. Esta, muitas vezes, é tida equivocadamente como uma releitura na ausência de fundamentos epistemológicos que auxiliem a diferenciar uma prática da outra.

Logo em seguida ao direito de explorar, a BNCC prevê o direito de

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de **diferentes linguagens** (Brasil, 2018, p. 38, *grifo da autora*).

À primeira vista, seria possível enxergar aqui certa movimentação em direção ao que sinalizei antes, como autoria da criança e exercício de si. Ainda que isso seja verdadeiro, grifei as palavras “diferentes linguagens”, tidas como meio para a expressão, para questionar sinceramente: que linguagens são essas? Meu questionamento pode parecer um tanto cômico, mas, de fato, não há indicação

sobre quais seriam estas linguagens. Posso interpretá-las de diferentes maneiras com base em minha bagagem de conhecimento, inclusive posso forçar alguma menção implícita à arte se a considerar uma linguagem, não obstante o documento não explicita essa possível relação.

A semelhança entre os dois direitos que apresentei é uma: não estão claros os modos de fazer com que eles sejam assegurados às crianças. Claro, é preciso considerar que a BNCC estipula orientações e não receitas, no entanto se trata de um documento amplamente utilizado como normativa ao trabalho pedagógico na Educação Infantil. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento estão claros, todavia os meios de assegurá-los, não, o que acarreta o quadro de inúmeras professoras, em todo o território nacional, embasando suas práticas em um documento que fornece alicerces frágeis. Por consequência, as crianças brasileiras matriculadas na Educação Infantil não são efetivamente amparadas em seu direito à educação de qualidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais melhor descrevem a problemática:

O que se observa, então, é uma espécie de círculo vicioso no qual um sistema extremamente precário de formação reforça o espaço pouco definido da área com relação às outras disciplinas do currículo escolar. Sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica; não há material adequado para as aulas práticas, nem material didático de qualidade para dar suporte às aulas teóricas (Brasil, 1997, p. 26).

A palavra “arte” ainda aparece em outro componente da BNCC para a Educação Infantil: o campo de experiências *Traços, sons, cores e formas*. Ele prevê

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as **artes** visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (Brasil, 2018, p. 41, *grifo da autora*).

Aqui é possível identificar o potencial expressivo da arte e se dá luz à autoria da criança. Para mais, se justifica a importância da convivência da criança com arte na escola para o desenvolvimento de senso estético e crítico. A análise desse campo permite compreender como intencionalidade pedagógica a subjetivação da criança e a ampliação de seu repertório cultural. Até então, esse há de ser o primeiro – e único – momento em que o documento esclarece sua concepção acerca das manifestações artísticas e sua finalidade na Educação Infantil.

De uma perspectiva pessoal, me pergunto se o convívio com manifestações artísticas é suficiente. Dediquei certo tempo procurando uma forma de melhor elaborar o que seria “convívio” – por vezes, empreguei a palavra “contato”, que também me pareceu pouca; é preciso desenvolver a habilidade de perceber a arte, analisá-la, sensibilizar-se com ela (Arnheim, 2002). A resposta chegou até mim quando conheci o trabalho do psiquiatra Celso Gutfreind: *encontro* com a arte. Porque o encontro pressupõe a colocação do sujeito, seu exercício de si em interação com o outro. Quando as crianças (se) *encontram* – fenômeno um tanto quanto sagrado –, demonstram “essa aptidão de se deixarem influenciar, modificar e, sobretudo, estruturar-se pela experiência” (Gutfreind, 2005, p. 122). É o encontro que possibilita que o convívio/contato com a arte seja pedagógico.

O fato da palavra “arte” estar presente em apenas um dos cinco campos de experiência previstos pela BNCC anuncia uma condição pré-estabelecida de suas potencialidades pedagógicas. Uma leitura flutuante dos demais campos já permite articulações da arte com demais experiências. Se partimos do pressuposto que as experiências em arte auxiliam as crianças no desenvolvimento do “conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca” (Brasil, 2018, p. 41), elas não poderiam integrar o campo de experiência *O eu, o outro e o nós* para “ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos” (Brasil, 2018, p. 40)?

A arte também não teria lugar ao pensarmos a experiência do *Corpo, gestos e movimentos*? Não apenas o documento como as professoras que entrevistei nesta pesquisa deixam de relacionar arte e corporeidade: nenhuma delas mencionou o corpo como um recurso para a arte, ao passo que todas indicaram tintas, lápis e folhas de papel como materiais indispensáveis. Aprofundarei esta questão mais adiante, por ora adianto que vai além do privilégio das artes plásticas; ignorar o

corpo na arte abre margem para a dependência de materiais e errônea crença de que, para uma proposta de arte na escola, é preciso sempre dispor de altas condições financeiras.

Seguindo para o campo *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, destaco o papel da contação de histórias – as quais não dependem necessariamente de livros quando consideramos as histórias orais como uma rica herança cultural – para estimular tais competências nas crianças. Nosso país possui um amplo repertório cultural que deve ser valorizado e incluído nos planos de aula da Educação Infantil. Em meu referencial teórico, me apoiarei em Vygotsky (2009) para dissertar a respeito da importância do encontro com a vida cultural para potencializar a imaginação e a atividade criadora humana e, conseqüentemente, fornecer bases sólidas com as quais “a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social” (Brasil, 2018, p. 42).

Por fim, a despeito de *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*, é possível articular a arte para promover o encontro das crianças com a vida cultural, em outras palavras, “as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham estas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.” (Brasil, 2018, p. 43). Para mais, se pode elaborar uma proposta artística junto às crianças para a confecção de recursos pedagógicos voltados ao domínio da contagem, ordenação, conhecimento de dimensões, medidas, relações, entre outros, em detrimento a apenas lhes oferecer materiais prontos. Desse modo, as crianças se integram ao seu processo educativo e ampliam seus conhecimentos sobre o mundo físico e sociocultural.

Analisar a etapa da BNCC referente à Educação Infantil é fundamental para compreender as diretrizes para a arte na escola da primeira infância, bem como os desafios que se implicam. A leitura atenta aos campos de experiência permite visualizar espaços para a integração da arte a outras áreas do conhecimento, privilegiando uma abordagem interdisciplinar. Quando nos dedicamos a pensar a arte de maneira interdisciplinar, não nos propomos a submetê-la como meio para ensinar conteúdos de outra área (Caldas; Holzer; Popi, 2017); antes, traduzimos seu conhecimento semiótico em atitudes interdisciplinares que compõem “um universo paralelo de compreensão da existência humana” (Rizolli, 2016, p. 9). Desse modo,

se respeita o dinamismo da arte e sua interação com distintas áreas do saber, garantindo uma visão integrada de suas potencialidades (Brito; Santos, 2024).

A arte é uma expressão pessoal ao mesmo tempo que coletiva, portanto, se torna um instrumento para identificação das manifestações culturais de uma sociedade (Coli, 1995). Por isso a interdisciplinaridade é necessária para que os educandos construam saberes em arte totalizados e integrados com base em outras áreas do conhecimento (Caldas; Holzer; Popi, 2017). Este é um caminho para fomentar o diálogo entre o currículo escolar e uma práxis pedagógica contextualizada e com visão de totalidade. Em suma, o que evidencio é que a arte é vivida no cotidiano das vivências infantis na escola, do recreio ao momento de higiene, e não escanteada para uma sala específica ou um local do pátio – geralmente, lugares da escola onde se pode “fazer bagunça”, pois são de mais fácil limpeza – para se trabalhar um campo de experiência individualizado.

O ensino da arte só tem sentido quando o educando se apropria de conceitos e enxerga a produção artística de modo que sua reflexão seja real (Ostrower, 2003). Por isso, faço coro à Ana Mae Barbosa quando ela afirma que

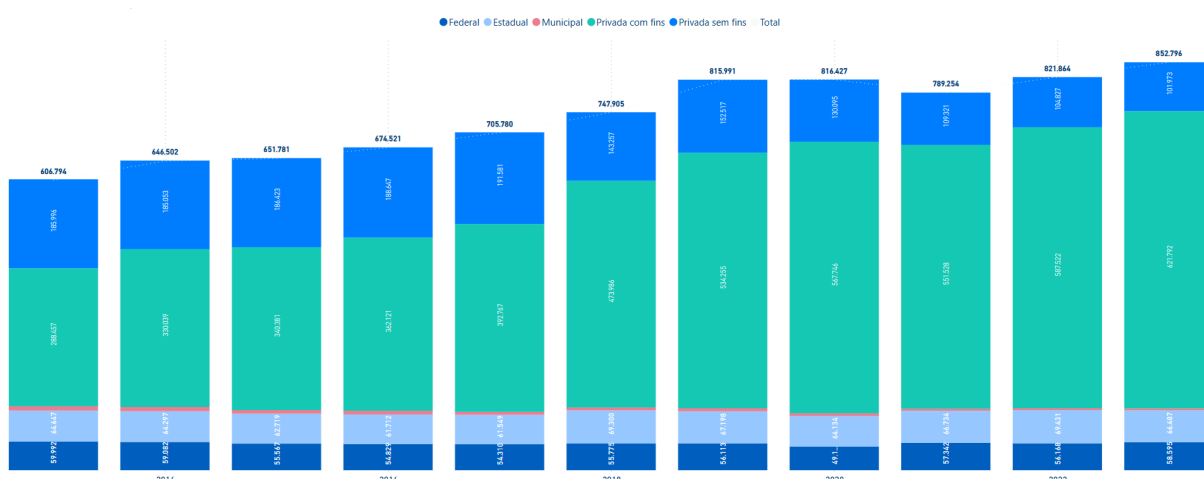
arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite, arte é cognição, é profissão e é uma forma diferente da palavra interpretar o mundo, a realidade, o imaginário e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano (Barbosa, 1991, p. 4).

Entretanto, reivindicar que a arte seja assim reconhecida no chão da escola implica diretamente em investir e valorizar a formação de professores. Desde 1996, a LDB define que os profissionais da Educação Básica devem possuir formação em nível superior. Essa mesma lei prevê um período de carência dentro do qual é possível admitir profissionais formados em nível médio, o qual se estendeu por tempo indeterminado (Campos, 2018). Para mais, muitos municípios brasileiros adotam a chamada “docência compartilhada”, formada por uma professora titular e uma professora assistente (estas nomenclaturas variam por escolas e regiões), para a qual se exige somente Ensino Médio completo e, em casos mais raros, um magistério (Buss-Simão; Rocha, 2018).

A partir da década de 1990, os cursos de formação docente de nível médio vêm sofrendo um esvaziamento progressivo (Gatti; Barretto, 2009). Em contrapartida, tem havido uma crescente nos cursos de Pedagogia em universidades privadas, principalmente em formato remoto. O curso de Pedagogia à distância, inclusive, é o que consta maior número de matrículas no Brasil diante da

facilidade de logística e baixos custos (Ferreira, 2024). Dos profissionais, se tem notado um aumento no número de professoras de Educação Infantil.

Segundo o Censo Escolar 2023 (Brasil, 2024a), o país conta com 684.656 docentes dos quais 44,6% possuem Ensino Superior, sendo 96,2% mulheres. O Censo da Educação Superior 2023 (Brasil, 2024b) informa que existem no país 1.850 cursos de Pedagogia distribuídos em universidades, centros universitários, institutos federais e centros federais de educação tecnológica. O ano de 2023 registrou 468.304 vagas, a maioria dispostas em cursos à distância, e 852.796 matrículas, sendo 72,9% em instituições privadas e 28,8% com financiamento. Compartilho a seguir uma tabela referente às matrículas nos cursos de Pedagogia nos últimos dez anos.



**Figura 1: Matrículas nos cursos de Pedagogia do Brasil de 2013 a 2023.**

Fonte: Brasil, 2024b.

O aumento progressivo evidenciado nos gráficos sugere um movimento em prol de melhores credenciais para a inserção profissional (Campos, 2018). Todavia, é preciso atentar para a qualidade dos cursos e o quanto eles estão dedicados efetivamente para a formação docente. A pesquisa de Gatti e Barretto (2009), ainda que não tão recente, oferece um panorama bastante completo.

As autoras analisaram 3.107 disciplinas dos cursos de Pedagogia brasileiros e observaram que apenas 5,3% delas, ou 165, enfatizavam particularmente a Educação Infantil. Em minhas buscas, não obtive resultados referentes ao percentual de disciplinas voltadas ao ensino da arte na Educação Infantil, o que atribuo não apenas à não valorização da arte como conteúdo programático, mas também a tendências generalistas nos currículos que faltam em contemplar as especificidades da Educação Básica. Investiguei os currículos de três principais

universidades em Porto Alegre e região buscando identificar quantas disciplinas faziam o recorte de arte-educação na primeira infância: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

Ainda que eu tenha encontrado pelo menos uma disciplina em cada Universidade voltada para arte, apenas na PUCRS encontrei uma que contempla diretamente a Educação Infantil, mesmo que não exclusivamente: Artes na Educação Infantil e Anos Iniciais (PUCRS, 2024). Entretanto, segundo o inciso I do Artigo 6º do Parecer CNE/CP nº 3/2006, o qual trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, conteúdos de Artes pertinentes aos primeiros anos de escolarização – ainda que estes não sejam especificados – devem compor a estrutura de todos os cursos. Além disso, segundo o inciso VI do Artigo 5º do mesmo documento, o egresso do curso de Pedagogia deve estar apto a ensinar Artes (Brasil, 2006b). Ao discutirem a formação de professores para o ensino de artes, Oliveira e Hernández (2020) apontam para a presente dicotomia entre o que se apresenta nos currículos universitários e o que se demanda no chão da escola.

Nestas disciplinas destacadas por Gatti e Barretto, predominavam abordagens genéricas que sequer diferenciavam as especificidades da creche e da pré-escola. Para as autoras, as ementas curriculares “sugerem antes uma tentativa de adequar os saberes tradicionais, históricos ou teóricos, do que um esforço para incorporar conhecimentos novos” (Gatti; Barretto, 2009, p. 129). Das etapas da Educação Básica, é a Educação Infantil que apresenta o maior número de profissionais sem formação adequada.

Apesar de uma formação precária, a Secretaria de Educação confirma que é esta formação um dos fatores mais influentes na qualidade do ensino brasileiro (Brasil, 2006c). Então, em 2009, o Decreto nº 6.755 institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica com a finalidade de organizar a formação inicial destes profissionais articulando teoria e prática na formação docente (Brasil, 2009). Mesmo assim, os desafios permanecem e o currículo do Ensino Superior é pouco articulado com os saberes e vivências que as professoras experimentam no chão da escola (Pena, 2017).

Na tentativa de englobar todos os saberes necessários à práxis, os conteúdos programáticos acabam por oferecer uma visão padronizada do desenvolvimento infantil, das especificidades da primeira infância e até mesmo do cotidiano escolar.



Nesse ínterim, a arte dentro do currículo dos cursos de Pedagogia também sofre negligência. As orientações nacionais para a formação de professores parecem se ancorar nas diretrizes da BNCC, entretanto, esquecem de assumir compromisso social e político com a educação oferecendo uma formação “alicerçada em diferentes bases teóricas, de modo que o docente possa compreender os fenômenos sociais e educacionais, em uma perspectiva crítica, contextualizada, transdisciplinar e enraizada no cotidiano da escola” (Dos Santos, 2022, p. 153).

As Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia (Brasil, 2006a) buscam direcionar a composição curricular dos cursos exigindo a realização de estágios docentes também na Educação Infantil, o que movimenta as faculdades a aumentar a carga horária de seus estágios ou ofertar as chamadas “disciplinas extensionistas”. Contudo, essa iniciativa sozinha não é o bastante para incrementar a qualidade do Ensino Superior. Sem o arcabouço teórico, as professoras são deixadas à própria sorte nas escolas e acabam norteando suas práticas muito mais naquilo que por senso comum acreditam ser correto na relação com as crianças ou agem baseadas em pilares abstratos e generalistas (Abuchaim, 2018).

Nas palavras de Campos (2018, p. 20),

Na medida em que a especificidade da educação infantil é pouco contemplada nos currículos de formação inicial, é grande o risco de que esses saberes do senso comum se tornem o principal sustentáculo do trabalho docente no cotidiano, permeando rotinas e práticas inadequadas à fase de desenvolvimento de crianças entre zero e 5 anos de idade.

É normativa da BNCC que o elo educar e cuidar oriente o trabalho pedagógico na Educação Infantil, contudo, a falta de embasamento epistemológico corrobora para que se exceda no cuidado e se minimize a educação. Obviamente, crianças de primeira infância demandam cuidados priorizando principalmente sua integridade física, mas não é apenas para isso que as crianças vão à escola. O perigo de negligenciar a formação docente está em passar a operar dentro da lógica assistencialista nas escolas, retirando delas a função pedagógica. Esse é o caminho para perpetuar a ideia de que “trabalhar na Educação Infantil é cuidar de crianças”.

Tomo como exemplo o desenho celular. Uma profissional da Educação Infantil precisa saber que é por volta dos dois anos de idade que a criança desenvolve a habilidade de desenhar um círculo, habilidade basilar para o desenvolvimento de muitas outras. Essa profissional também deve saber como proporcionar condições a esse aprendizado. Porém, se nos basearmos no quadro de uma disciplina de artes

por curso de Pedagogia, como exposto na investigação dos currículos das universidades gaúchas que apresentei, dificilmente essa mesma disciplina dará conta do desenho da figura humana, da etapa esquemática, do conceito de cena, do realismo... e aqui estou tratando apenas do desenho e apenas da primeira infância.

Se partimos do pressuposto que um conhecimento generalizado é suficiente para o ensino da arte na Educação Infantil, já não podemos sustentar o argumento de que a arte-educação é relevante na formação docente. O mesmo ocorre com as especificidades da primeira infância. Se desconsideramos as etapas do desenvolvimento infantil, os modos de brincar, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, motoras, linguísticas, entre outras referentes à primeira infância na formação, estamos atestando que as crianças não precisam ser cuidadas, muito menos educadas, por um profissional. Consequentemente, negamos a elas o direito a uma educação de qualidade previsto por lei.

Longe de dramatizações, o que pretendo é evidenciar as incongruências da própria legislação brasileira e as fragilidades dos documentos que norteiam a pedagogia da primeira infância. Nos deparamos com uma problemática estrutural a nível das políticas da educação nacional e que não pode ser resolvida com pontuais inclusões em documentos norteadores, aumento da carga horária de estágio em cursos universitários ou – definitivamente não – maior oferta de cursos complementares que as professoras devem buscar e financiar por iniciativa individual. Adicionando mais uma camada de complexidade, é preciso clarear o caráter do profissionalismo na Educação Infantil.

Discutir a formação de docentes é discutir uma formação em formação (Barbosa, 2016). A educação de crianças é diferente de demais licenciaturas uma vez que “se caracteriza por ser indireta, por ser relacional, por não ministrar aulas, por não estar centrada em conteúdos disciplinares, por estar com as crianças e não controlando-as” (Barbosa, 2016, p. 132). O trabalho com crianças como um todo se difere radicalmente de outros, e aquilo que o imaginário social entende por profissionalismo em diversos ambientes de trabalho não pode ser aplicado na Educação Infantil e vice-e-versa.

Se um profissional em um escritório de advocacia convidasse seus colegas para sentarem-se no chão para uma “roda da turma”, ou um cirurgião convidasse os integrantes do bloco operatório para desenharem cartões com as atividades do dia, os quais seriam expostos em um varal para que todos se inteirassem da rotina, não

demoraria muito para que fossem estranhados pelos demais. Em contrapartida, se uma professora de maternal iniciasse a tarde distribuindo incumbências aos alunos e orientasse que cada um se sentasse à sua mesa e se dedicasse ao trabalho para que pudessem entregar o projeto dentro do prazo, ela provavelmente seria questionada pela coordenação da escola em poucos minutos. A formação docente deve dar conta da noção particular de profissionalismo exigido no trabalho com a primeira infância.

Já em 1988, Nóvoa esclareceu: a formação docente está se dando em tempo e espaço distintos de sua ação. Há um distanciamento notório entre o conhecimento que se produz *sobre* as escolas e o conhecimento que vem *das* escolas, o que demanda mobilizar as habilidades adquiridas na formação em situações reais de trabalho (Nóvoa, 1988). Para isso, é preciso alcançar os sujeitos da formação docente, no caso, estudantes de Pedagogia. Pena (2017) propõe pensar que, uma vez que as crianças crescem no encontro com a pessoa do professor em inteireza, o Ensino Superior deve “considerar a pessoa que o professor é, ou seja, sua história de vida, seus valores, sua visão de mundo” (p. 83). Porque

A distância entre o que se produz teoricamente sobre a escola brasileira (e o que conhecemos de outros contextos) e as nossas redes escolares é ainda um problema grave. No que se refere à pesquisa, as dicotomias presentes no ato de investigar têm sido enfrentadas. O estudo de histórias de professores mostra a fragmentação entre sujeito e objeto, fruto da diluição do sujeito na sociedade contemporânea, com sérias consequências [sic] bastante discutidas (mas nem sempre resolvidas) no campo das ciências humanas e sociais (Kramer, 2005, p. 2).

O trabalho é o de criar as circunstâncias necessárias para que o estudante de Ensino Superior seja tão autor de sua formação tanto quanto o estudante da Educação Básica. Para que o exercício de si tenha vez no contexto educativo. Enfatizando novamente a arte-educação, como é possível exigir que professoras a utilizem para privilegiar a expressividade da criança na escola (Brasil, 2018) quando elas mesmas não se apropriam da arte dessa maneira?

As professoras têm de saber como é a textura de argila seca nas mãos para que compreendam a criança que para a atividade diversas vezes para se lavar devido ao incômodo. Elas têm de manipular papel machê diversas vezes, inclusive fazê-lo do zero, para que se apropriem da quantidade exata de água para que a massa fique na consistência ideal para que crianças recém aprimorando sua motricidade fina consigam modelá-la. Elas precisam da experiência de pintar uma folha A4 com a técnica de pontilhismo para se certificarem de que é mesmo

cansativo e poucos têm a paciência necessária para persistir até o final. E mais importante, elas têm de vivenciar sua formação como uma experiência estética para se sensibilizarem com o ato educativo, criticarem o ato educativo e, com base também em seu saber da experiência (Bondía, 2002), elaborarem com intencionalidade pedagógica aulas contextualizadas ao cotidiano da Educação Infantil.

## 1.2 Arte? O que?

Encerrados meus apontamentos iniciais, sinto que ainda falto em responder porque arte ao Davi, que certamente ainda aguardaria minha justificativa com as mãos na cintura. Eu complementaria tudo isso dizendo ao Davi que arte porque a arte é muito humana, e a Educação também. Não mais me proponho a buscar uma definição de arte para não arriscar concluí-la, e porque esse exercício perpassa um caminho muito pessoal e subjetivo. Junto com alguns autores, busco, ao menos, decifrá-la.

“A arte é sempre a criação de uma forma” (Duarte Jr., 1983, p. 44) a qual é expressiva do sentimento humano. Tais formas podem ser dinâmicas ou estáticas, a depender de como se comportam em relação ao tempo: enquanto as primeiras se desenvolvem no tempo, as segundas permanecem ao longo dele. Exemplos de formas dinâmicas são a música, a dança, o cinema, o teatro. Como formas estáticas temos o desenho, a escultura, a pintura, a colagem, entre outros.

Gosto muito dessa colocação de que arte é sempre uma *forma* porque permite algumas brincadeiras que conduzem a significados. Arte é *formativa*, arte é *forma-ação*, arte é uma maneira, é um jeito que a gente dá. É uma forma formante – de si e do seu criador. Essa realização estética que convoca a integração de atividades criadoras da e na pessoa inteira a difere de outras iniciativas pessoais (Eco, 2023). Quando reitero a urgência de que a educação oportunize ao educando (criança ou adulto) o exercício de si e quando argumento que a arte-educação é um caminho para que ele seja garantido, parto do pressuposto de que a arte (é) forma.

Acredito ser oportuno dedicar as próximas linhas a alguns esclarecimentos, a começar pela compreensão de arte-educação. A expressão se origina na *educação através da arte* ou *educação pela arte* proposta pela primeira vez por Herbert Read (1948). O poeta e crítico de arte inglês identificou um dilema na educação, que tomava dois rumos antagônicos: primeiro, educar um sujeito para ele se tornar o que

é desenvolvendo suas próprias capacidades; depois, educá-lo para ele se tornar o que não é em conformidade com os ideais e as tradições sociais. O objetivo da educação, segundo ele, deveria ser o de criar uma unidade orgânica da sociedade: o cidadão. A educação pela arte proporcionaria um relacionamento harmonioso do mundo externo com o sujeito integrado.

À época, Read defendia que o objetivo dessa educação seria a criação de artistas, identificados por ele como o tipo ideal de cidadão por serem eficientes em sua expressividade, exploração da realidade e atividade originária. Por mais que eu tenha de concordar que de fato artistas me parecem um tanto mais à frente do que nós, meros mortais, devo enfatizar que a atual arte-educação não visa o treino para que alguém se torne artista; antes, para que desenvolva “uma maior sensibilidade para com o mundo que cerca cada um de nós” (Duarte Jr., 1983, p. 12). Inclusive faço coro à afirmação deweyana de que a arte não é propriedade privada dos denominados artistas, e sim expressão de toda e qualquer individualidade (Dewey, 2008).

O que permanece de fundamental das concepções de Read é a compreensão de que a arte é basilar para a educação justamente porque acessa um componente humano quase inacessível à cognição: a sensibilidade. Não é de hoje que o par razão/sensibilidade é colocado em posição antagônica. A sensibilidade não só é dirimida, como também interpretada como obstáculo para a aprendizagem. A escola, regida pelo princípio da razão, não vê razão na arte. Ela é escanteada para uma sala de artes, uma atividade de desenho no final do dia, um campo de experiência isolado na BNCC.

Isso Duarte Jr. (1983) nomeia, de modo até humorístico, de “esquartejamento mental”. A imagem que ele propõe é um tanto gráfica e muito didática: nos portões da escola, se abre o cérebro da criança e se preserva somente a parte pensante. O corpo será adestrado e os sentimentos, descartados para que não atrapalhem a cognição. Do corpo interessa apenas a mão dominante para escrever e os olhos e os ouvidos para aprender com a professora que, por sua vez, também sofreu uma operação antes de entrar na escola.

É preciso entender que a razão é, na verdade, muito privilegiada com a sensibilidade.

Porque a colocação humana no mundo é, primeiramente, emocional, sensível; a razão (o pensamento) é uma operação mental posterior. O mundo (e a nossa situação nele) nunca é percebido de forma “neutra”,

“objetiva”, “lógica”, mas sim emocional. Inicialmente *sentimos*, depois elaboramos racionalmente os nossos sentimentos (Duarte Jr., 1983, p. 42).

Sentir para depois elaborar. Colocando em perspectiva, observamos que este é um caminho muito natural. Basta ter em mente o processo de queimar um dedo em uma superfície quente, por exemplo. O sistema nervoso periférico capta o estímulo da dor e o envia através dos neurotransmissores até o sistema nervoso central, o qual encaminha de volta a informação de retirar o dedo da superfície quente. É somente depois de retirarmos o dedo e sentirmos a dor da queimadura que elaboramos: “ai, me queimei!”.

O mesmo acontece quando bebês tomam suas primeiras vacinas. É preciso sentir a dor para elaborá-la e aprender a identificar naquele objeto pontiagudo a dor de uma picada no braço. Não é incomum que bebês venham a chorar apenas ao tomarem sua segunda vacina, tendo internalizado o aprendizado. Essa compreensão também está cristalizada no imaginário social, afinal, quem nunca disse ou ouviu algo nas linhas de: “não adianta, às vezes a gente tem de quebrar a cara para aprender”? A escola, entretanto, parece desconsiderar essa lógica.

Paulo Freire (1974) descreveu muito bem a educação tradicional ao apresentar a educação bancária. É certo que o modelo educacional vem avançando ao longo dos anos e atualmente conhecemos uma gama de alternativas à lógica de tratar os alunos como depósitos de informações, contudo, ainda temos muito chão a percorrer até que a arte-educação seja entendida como pedagogia, não como somente o ensino de artes. Inúmeras pedagogias objetivam aprendizagens significativas na escola enquanto sequer consideram a arte-educação – ou educação pela arte, ou educação para a sensibilidade – como meio para a sua garantia.

Mikhail Bakhtin (1993) defende que a cisão entre ciência e arte ou razão e emoção é um equívoco, pois é justamente na intersecção entre os três campos de cultura – ciência, arte e vida – que a realidade se constitui. Arte-educar é, portanto, considerar o sujeito em sua integralidade. Colocando dessa forma, a questão pode parecer muito simples e irrefutável. Então por que há tanta resistência em inserir a arte-educação nas discussões a respeito da educação, mais ainda na academia?

Para começar, levemos em conta que a arte (re)produz uma consciência social inerente às relações humanas (Peixoto, 2003). Nesse movimento, ela é ação política representativa dos modos de vida social de grupos e comunidades (Fatuyi, 1990). E nem sempre convém ao sistema dominante que a ação educativa seja política. Ou,

melhor dizendo, não convém que todos os grupos sociais exerçam ação política, bem como às vezes é melhor (re)produzir uma ou outra consciência social e cessar certos diálogos.

Ao viabilizarmos o desenvolvimento integral do sujeito na escola criamos as circunstâncias necessárias para sua autonomia enquanto ser-no-mundo, pauta intensamente defendida por Freire (2013). E um sujeito autônomo é político uma vez que age sobre outras pessoas e sobre o mundo (Goldmann, 1980). Por ser autônomo e político, esse sujeito agencia sua trans-formação e atua nas três dimensões da aprendizagem freirianas: dimensão cognitiva, dimensão das habilidades e dimensão das atitudes (Freire, 1981). Descentralizar o saber-poder (Foucault, 1979) pode ser perigoso para um sistema que se beneficia por sua exclusividade.

Uma educação integral pressupõe o pleno desenvolvimento das capacidades do sujeito, as quais não estão restritas ao aspecto cognitivo. Uma educação integral convoca o corpo da criança a ocupar o ambiente escolar “sem negar o movimento que é próprio da criança. Negar o movimento é negar a própria criança” (Leite; Freire; Carvalho, 2021, p. 6). Em decorrência, essa convocação implica no zelo pela integridade física da criança na escola, a qual é garantida tanto pelo cuidado da professora quanto pela qualidade da estrutura do estabelecimento (aqui evidencio a manutenção do pátio, a limpeza dos banheiros, a frequência e a qualidade das refeições...).

E a arte? Bom, se entendemos a arte como motor da subjetivação, produtora de sentidos sociais, ação política, denúncia e anunciação capaz de alavancar o desenvolvimento do pensamento crítico, não é de se surpreender que ela não seja bem quista num ambiente de ensino tradicional. Volto ao episódio do meu aluno que afirmou que “esse Tim Maia canta música de gente velha”, episódio que me marcou – e, assumo, ofendeu – profundamente. A arte é necessária na educação para alcançar a sensibilidade e a autoria de afirmar gostos pessoais e compartilhar receios. Já na Educação Infantil isso é treino para outras afirmações de si, como desafiar o gosto musical da professora ou, quem sabe em outro momento, desafiar o sistema de ensino e movimentar-se em direção a sua transformação.

Para mais, uma educação integral demanda uma educação de qualidade. Esta, como exposto na legislação brasileira, está estritamente ligada à formação docente (Brasil, 2006c). Esse retorno ao início de forma tão cíclica pode até aparentar um

esforço ativo de minha parte para conceder um tom literário a essa redação, contudo, se trata apenas de um encaixe de peças. Busco evidenciar a problemática estrutural da educação de nosso país e, nesse ínterim, reforço a aproximação da Educação Básica com o Ensino Superior. Versar essas duas instâncias como distanciadas e independentes entre si é mera retórica mesmo porque a formação da pessoa é continuada ao longo de sua vida. Em consequência disso, as ações necessárias frente aos desafios da nossa educação perpassam as fragmentações denominadas de “níveis de ensino”.

## 2. CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

*Quanto mais eu penso sobre isso, mais vejo  
que não há outra coisa a fazer na vida senão  
seguir em frente.  
(Virgínia Woolf)*

As reflexões que trouxe até então me auxiliam a introduzir minha pesquisa e me posicionar enquanto pesquisadora da educação. Quando me propus a investigar a experiência da arte na Educação Infantil, não pude deixar de considerar esta experiência também na formação de professoras, visto que são campos articulados. Entretanto, este assunto exige alguns cuidados, principalmente em sua contextualização.

É incabível exigir que uma formação inicial em pedagogia ou um magistério se igualem a uma formação em arte-educação. Isso seria um descrédito com as especificidades de ambas as áreas de conhecimento. Aqui retorno às concepções de interdisciplinaridade abordadas anteriormente. É, portanto, necessário reconhecer a figura das professoras, bem como sua trajetória acadêmica e o exercício de sua profissão de modo a buscar contribuições para sua capacitação ao ensino da arte. Da mesma forma, é preciso investigar a bagagem de conhecimento das professoras para compreender de que modo e com qual intenção elas propõem experiências com arte no cotidiano da escola.

Nesse sentido, tenho como problema de pesquisa: como professoras de Educação Infantil entendem a experiência da arte na escola e quais os agenciamentos provocados por esta para o desenvolvimento e a aprendizagem das



crianças? Esse problema orienta os objetivos da minha pesquisa, os quais apresento a seguir.

## 2.1 Objetivo geral

Estudar a perspectiva das professoras em relação à experiência da arte na Educação Infantil e os agenciamentos provocados por ela para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

## 2.2 Objetivos específicos

1. Investigar como a experiência da arte na Educação Infantil é compreendida pelas professoras e qual a sua relevância no cotidiano escolar.
2. Analisar a intencionalidade das práticas pedagógicas em arte na Educação Infantil e qual a sua articulação com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.
3. Estudar as potencialidades da experiência da arte na Educação Infantil relacionando-as com a literatura científica produzida dentro da temática.

## 3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

*Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música.*

*Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes.*

(Rubem Alves)

Gosto de pensar meu aporte teórico como minhas companhias de escrita. Uma vez, quando estive ministrando uma formação em arte e cultura na escola, uma aluna brincou que poderíamos fazer um bolão estimando quantas vezes eu falava de

Vygotsky. Outra vez, um amigo me sugeriu cessar de vez com as formalidades e citá-lo como “Vyg” solidificando a intimidade. Também temos o costume de chamar Paulo Freire de Paulinho. Não somos muito acadêmicos. O seríamos mais se fôssemos um pouco mais sérios, mas então não nos divertiríamos tanto fazendo pesquisa.

O que respondi àquela aluna foi que eu nunca falei *de* Vygotsky, mas *com* ele. Passamos o restante da aula brincando sobre certa “entidade vygotskyana” que pairava sobre nossas discussões. A verdade é que entendo mesmo o referencial teórico como uma parceria que confere cientificidade às nossas reflexões e nos posiciona como pesquisadores. O famoso “diga-me com quem andas e te direi quem és”.

Comecei a construir meu referencial teórico nos livros que locava na biblioteca da universidade muito antes de aprender a fazer fichamento, citação direta e indireta. Porque entrei na faculdade por reingresso, iniciei o curso de Pedagogia em uma turma de terceiro semestre e lembro do meu desespero ao sentir que não acompanhava as discussões das aulas. Para correr atrás do prejuízo foram necessárias tardes inteiras na biblioteca da PUCRS, muitos e-mails para professores solicitando sugestões de bibliografia, falhas tentativas de economizar as cotas de impressão e centenas de milhares de pulgas atrás da orelha. Os resultados: uma tatuagem em referência ao primeiro livro do Paulinho que li, feita com 19 anos de certezas, e a familiarização com nomes que ainda seriam muito citados por mim – os quais sempre tinham um ou outro nome para me apresentar.

Dedico esse capítulo para descrever a fundação teórica dessa pesquisa como quem apresenta seus colegas de trabalho. É que não consigo falar sobre a experiência da arte na Educação Infantil sem falar com o Vyg, o Paulinho, o João, a Ana, o Jorge... Fiz muitas novas parcerias até então e pretendo fazer outras tantas, mas a maior parte desses nomes são os mesmos que eu respondia a um professor da faculdade que me perguntava “quem está vindo aí contigo?” apontando para o livro embaixo do meu braço quando eu entrava na sala do prédio das Humanidades.

No subcapítulo a seguir, exponho a constituição do meu Estado do Conhecimento, essencial para situar e atualizar meu estudo dentro da temática. Na sequência, visito autores basilares para explorar conceitos caros à minha pesquisa. A presente revisão de literatura me auxilia a responder aos objetivos há pouco

introduzidos e me amparou nas etapas de coleta e análise de dados dentro em breve aprofundadas.

### 3.1 Estado do Conhecimento

O Estado do Conhecimento se trata de um método para a revisão de literatura que abarca “identificação, registro, categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155). Com ele, é possível situar um estudo dentro de um banco de dados e averiguar a ocorrência de demais pesquisas científicas nesta temática. Para subsidiar a construção de meu Estado do Conhecimento, escolhi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) como banco de dados julgando seu vasto repertório científico.

Utilizei como descritores de busca os termos “arte”, “Educação Infantil”, “experiência” e “formação docente” e obtive 98 resultados, sendo 64 dissertações e 34 teses publicadas em português nos últimos cinco anos a contar até o final de 2024. Os cinco assuntos mais citados foram “Educação Infantil” (30 menções), “Educação” (10), “Formação docente” (9), “Arte” (6) e “Formação de professor” (5). Tanto “Experiência” quanto “Experiências estéticas” foram mencionadas como assunto apenas uma vez, ao que atribuo a carência de vivenciar a arte na escola como uma experiência. Em uma primeira leitura, me chamou atenção o baixo número de trabalhos contendo “Arte” como assunto, entretanto, ela aparece novamente sob a forma de “Arte na Educação Infantil”, “Arte na educação”, “Arte – estudo e ensino”, entre outros.

A BDTD computa os assuntos exatamente da forma que foram selecionados por seus autores, de modo que a presença ou ausência de letras maiúsculas é o suficiente para configurar um mesmo termo enquanto dois assuntos diferentes. Reconhecendo que isso dificulta uma sumarização na plataforma, apresento uma nuvem de palavras contendo todos os assuntos mencionados mais de uma vez em português da exata forma com que aparecem no banco de dados.



**Figura 2: Assuntos das teses e dissertações encontradas na BDTD.**

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Apesar de ocasionais fugas ao tema, a nuvem de palavras evidencia fortes concentrações de assuntos referentes à Educação Infantil e formação docente. Esse panorama concede uma visão geral das maiores preocupações na pesquisa dentro da temática, dos quais destaco o conhecimento profissional, estudo e ensino de arte, política educacional, estética e formação continuada. Para mais, podemos observar duas menções a formas de arte, música e desenho, as quais ganham destaque no cotidiano escolar.

Das instituições onde foram defendidas as teses e dissertações, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) toma a dianteira com 35 defesas. Ela é seguida pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com sete defesas, e a Universidade Federal da Bahia (UFBA), com seis. Nenhum estudo dentro da temática foi defendido na PUCRS no referido recorte temporal.

Na constituição de meu Estado do Conhecimento, realizei uma série de buscas adicionando um quinto descritor junto aos quatro já utilizados. Minha intenção foi a de explorar a intencionalidade das experiências com arte na escola restringindo um tanto mais o recorte de pesquisa. Portanto, utilizei “arte”, “Educação Infantil”, “experiência” e “formação docente” como descritores base e, a cada nova busca, adicionei um novo descritor.

Meu primeiro movimento foi o de adicionar o descritor “desenvolvimento integral” visando contemplar a experiência da arte na perspectiva da educação integral. Isto fez com que meus resultados baixassem para 19 trabalhos. Em seguida, busquei por “desenvolvimento infantil” para ampliá-los. Ainda que o tenha

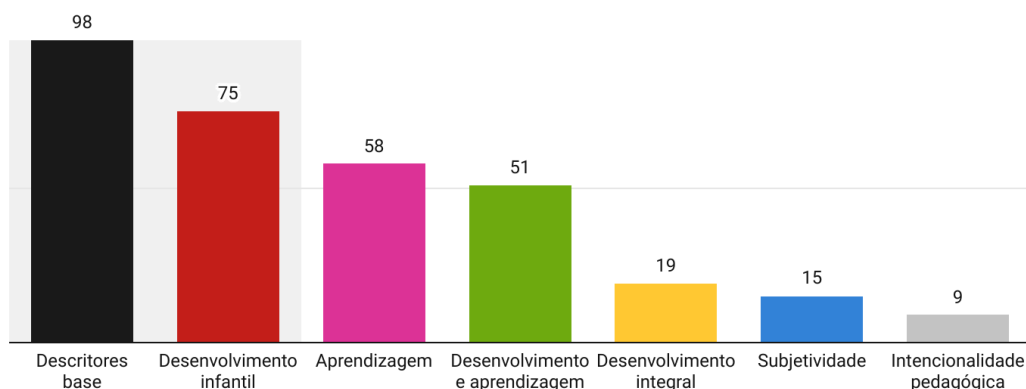
feito – encontrei 75 trabalhos –, não pude considerar este descritor. O que acontece é que a maioria das pesquisas, ao tratar do desenvolvimento infantil, tende a enfatizar um ou outro aspecto – considerando a articulação com os outros descritores, o mais comum foi o desenvolvimento socioemocional – em vez de abordar o desenvolvimento da criança em sua integralidade, que foi o meu objetivo.

Procurei também com a adição de “subjetividade” de modo a compreender o papel da arte no processo de subjetivação e exercício de si das crianças, porém os resultados (15) não foram satisfatórios. O mesmo ocorreu quando procurei por “intencionalidade pedagógica” e me deparei com nove trabalhos. Na tentativa de me aproximar dos meus objetivos, acabei restringindo em demasia meu alcance.

Por fim, meus dois últimos movimentos foram os de adicionar “aprendizagem” e, posteriormente, adicionar os descritores “aprendizagem” e “desenvolvimento”. Em ambos os processos, obtive resultados parecidos: 58 e 51 trabalhos, respectivamente. Ponderei sobre adicionar estes descritores ao meu Estado do Conhecimento, entretanto, optei por seguir apenas com os quatro descritores iniciais e me dedicar à seleção dos trabalhos para evitar limitar demais meus resultados. A seguir, apresento uma tabela contendo todas as triagens feitas em ordem decrescente para melhor visualização.

### Buscas na BDTD

Comparativo dos resultados das buscas no banco de dados a partir da base de descritores com descritores adicionais.



Source: Tagesschau • Created with Datawrapper

### Figura 3: Buscas na BDTD

Fonte: elaborado pela autora (2025).

O resultado é maior com termos mais abrangentes, o que é coeso. Entretanto, é preciso ter cuidado para não cair em generalizações a respeito da experiência da arte na escola. Tendo em vista que as pesquisas abordadas anteriormente apontam

para currículos generalistas na formação inicial em pedagogia (Barbosa, 2016; Dos Santos, 2022; Kramer, 2005), é necessário o esforço de evitar que o mesmo caminho seja percorrido na academia. Por isso, quando me proponho a investigar as experiências com arte na Educação Infantil, me interesso pela intencionalidade pedagógica das professoras, isto é, me preocupo em compreender para que são criadas essas experiências.

Tendo isso em vista, me dediquei a seleção atenta de dissertações e teses para compor meu Estado do Conhecimento. Em um primeiro momento, realizei uma leitura flutuante de todos os 98 títulos selecionando aqueles que diretamente se aproximavam dos meus descritores. Em seguida, li os assuntos, palavras-chave e resumos dos selecionados. Nesse processo, acabei deixando ótimos estudos de fora. Alguns porque enfatizavam uma forma específica de arte (mais comumente, música ou desenho), outros porque enfatizavam apenas o chão da escola. Meu principal critério de seleção foi a articulação entre a experiência da arte no cotidiano da escola e na formação de professores. Nesse sentido, elegi sete trabalhos, sendo cinco dissertações e duas teses. Apresento uma tabela referente à seleção feita.

| <b>Autoria</b>                   | <b>Defesa</b> | <b>Trabalho</b> | <b>Título</b>                                                                                                                    | <b>Programa</b>                                                                      |
|----------------------------------|---------------|-----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| SILVA, Andréia<br>Haudt da       | 2019          | Dissertação     | Experiências estéticas na educação infantil: práticas pedagógicas desenhadas pela arte                                           | Programa de Pós-Graduação em Educação                                                |
| ARANTES,<br>Milna Martins        | 2019          | Tese            | Arte e práticas educativas na educação infantil: rupturas e continuidades                                                        | Programa de Pós-Graduação em Educação                                                |
| AZEVEDO,<br>Nikolas Bigler<br>de | 2019          | Dissertação     | A formação do pedagogo: o desvelo da arte nos cursos de pedagogia                                                                | Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares |
| ALEXANDRINO,<br>Vanessa Porto    | 2021          | Tese            | Psicologia histórico-cultural, arte e desenvolvimento humano: contribuições para a prática de profissionais da educação infantil | Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social                                       |

|                                    |      |             |                                                                                                                                                                                                           |                                                                  |
|------------------------------------|------|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| RIBEIRO, Ana Paula Necchi          | 2023 | Dissertação | Tessituras do imaginário das infâncias: memórias docentes em aproximação com as artes visuais                                                                                                             | Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais                       |
| AMORIM, Maria Cecília Silva de     | 2022 | Dissertação | A contação de histórias na cena: contar, encenar e (re) significar como proposição arte/educativa no chão da escola                                                                                       | Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena                       |
| SOUZA, Conceição de Maria Oliveira | 2023 | Dissertação | Faces e interfaces da linguagem das artes visuais na educação infantil: diálogos narrativo-pedagógicos com educadores/as da Unidade de Educação Básica “Pequeno Polegar” – Anexo da UEB “Meus Amiguinhos” | Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica |

**Tabela 1: Composição do Estado do Conhecimento**

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Todos os autores compartilham do posicionamento de não dissociar a Educação Básica do Ensino Superior, portanto, articulam as vivências das crianças na escola com as vivências de estudantes de graduação e magistério. É notório que os estudos vinculados a programas de Pós-Graduação em Educação atentam mais à formação de professores e ao exercício da docência na escola. Também são esses os mais estruturados. Estudos de outros programas – especialmente Artes da Cena e Artes Visuais – abraçam metodologias pós-estruturalistas e desafiam a redação tradicional de uma dissertação ou tese ao convidar uma autoria artística do pesquisador.

Embora os pesquisadores da Educação asseverem a necessidade de interlocução nas formações – das infâncias e de professores – inferindo que a formação superior também deve ser estética para dar conta dos saberes em arte, o mesmo não acontece no âmbito da pesquisa ao pensar interlocuções entre teoria e prática. Ainda há uma distinção entre o conteúdo e a estrutura do texto. Quando Amorim (2022) dispõe da Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA), por exemplo, ela assume um entrelugar de artista/professora/pesquisadora caro ao pesquisador e profissional da Educação que se propõe a produzir conhecimento científico em arte. Da mesma forma, quando Ribeiro (2023) explora a metodologia de pesquisa por abordagem experiencial e redige cartas pedagógicas ao longo de sua dissertação, ela experimenta, enquanto pesquisadora, o saber da experiência que defende para as infâncias.

Mais adiante, aprofundarei meus apontamentos acerca de uma pesquisa sobre/com arte. Por ora, me limito a refletir sobre a necessidade de integrar conhecimentos na pesquisa. As pesquisas oriundas de outros programas nos apontam caminhos para aproximar arte, educação e pesquisa e convidam a um olhar interdisciplinar sobre a temática.

Dentre os trabalhos, são constantes a metodologia de pesquisa qualitativa e o amparo teórico em autores como Dewey e Walter Benjamin quando se discute a experiência estética. Ademais, uma unanimidade nestes estudos é o aporte teórico de Vygotsky. A obra do autor foi amplamente utilizada para subsidiar discussões acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem mediados pela arte, bem como conceitos tais quais imaginação e criatividade. Estudos dos programas de Pós-Graduação em Educação e em Psicologia Social são os que mais se amparam na perspectiva vygotskyana, porém, sua articulação com as demais áreas explicita a necessidade de investigações interdisciplinares para contemplar em totalidade a experiência da arte na escola.

Todos os autores partem do pressuposto que o encontro da criança com arte – ainda que se refiram ao fenômeno de distintas maneiras – é fundamental para enriquecer seu conhecimento de mundo. Nesse contexto, a teoria vygotskyana é introduzida para defender o conhecimento do mundo enquanto fundamental ao desenvolvimento da criança, em especial ao exercício de sua imaginação e criação, o que lhe possibilita agir/ser-no-mundo. Sendo assim, quanto mais repertório uma criança acessa (por meio do encontro com arte) mais elementos da realidade ela tem disponíveis em sua experiência produtiva, ou seja, mais “material” ela tem para sua atividade imaginativa (Vygotsky, 2009).

Para mais, as pesquisas posicionam a criação artística como expressão concreta da imaginação da criança. Segundo Vygotsky (2009), a imaginação é uma função psicológica superior desenvolvida pela mediação cultural que permite a apropriação humana de elementos hauridos da realidade. A imaginação também alavanca o aprimoramento da linguagem no que concede ao sujeito a possibilidade de representar elementos que estão fora de seu campo de percepção ou são inexistentes por meio da fala (Vygotsky, 1991). Portanto, os autores salientam que as experiências com arte são imprescindíveis à Educação Básica, principalmente Educação Infantil, pois privilegiam competências e habilidades que as crianças devem adquirir durante sua escolarização.



Todavia, quando Azevedo (2019) se propõe a analisar os currículos de Pedagogia de universidades da região metropolitana do Rio de Janeiro realizando um levantamento a respeito de como a arte é apresentada na formação de futuros pedagogos, ele não encontra esse nível de compromisso com a educação das infâncias. Os resultados de sua pesquisa apontam para uma significativa variabilidade no volume e na carga horária das disciplinas voltadas para arte organizadas em grades curriculares multidisciplinares. O que daí surge é um impasse ao articular os saberes da arte com os saberes de demais disciplinas. Como consequência, o ensino e a aprendizagem da arte na primeira infância ficam encerrados em si mesmos.

Há pouco exemplifiquei com a presença de Vygotsky em pesquisas de diversos programas a riqueza de tomar a arte por uma perspectiva interdisciplinar. A oportunidade de diálogo entre saberes é fundamental. Quando as *grades* curriculares aprisionam as disciplinas em si, a formação ocorre em fragmentos em vez de integralmente. Retomando a perspectiva vygotskyana, é essencial que uma disciplina que contemple arte na primeira infância esteja em diálogo com uma disciplina sobre desenvolvimento infantil de maneira a explicitar a influência da criação artística no desenvolvimento da linguagem, por exemplo. Uma pedagoga ou um pedagogo em formação deve compreender como a arte-educação está imbricada em diversas vivências infantis para que crie as circunstâncias necessárias para experiências estéticas na escola, e não meras atividades de cunho tecnicista.

A pesquisa de Azevedo (2019) também acusa o excesso de preocupação com a técnica ao se pensar em propostas pedagógicas em arte. Um bom modo de exemplificar essa questão é dando luz aos desenhos das crianças, assunto sobre o qual já venho discorrendo. Quando os desenhos são abordados na formação de professores, são feitos de modo etapista; o que, a meu ver, exhibe uma vontade muito grande, por parte dos adultos, de simplificar a expressividade infantil. Quanto mais nos atentamos *ao que* uma criança de determinada idade deve estar desenhando, ou em qual etapa ela está e quantas faltam para que ela atinja o realismo, menos percebemos a narrativa que essa criança traça no papel (Brito, 2024).

Azevedo (2019) dialoga com Vera Candau (2012), que se opõe veementemente à prevalência da técnica na formação de professores. Para a autora, o “como fazer” se tornou eixo central do trabalho pedagógico, deixando de lado prerrogativas como “o quê” ou “para quê” fazer. Azevedo (2019) frisa que a

técnica é, de fato, necessária, mas não supre outras dimensões humanas necessárias à docência. Em seu ponto de vista, a elevação da técnica e grades curriculares multidisciplinares estariam prejudicando a formação artística do pedagogo, para a qual experiências diretas com obras de arte no Ensino Superior são condições *sine qua non* (Azevedo, 2019).

Para o autor,

O trabalho com a arte, não é uma atividade simples. A arte não é lúdico. A arte é alta manifestação de expressão do ser humano, o entendimento necessita de empatia, exige uma encarnação com a obra, uma criação de laços, as questões devem ser instigadas e cativadas (Azevedo, 2019, p. 62).

Trouxe essa citação para dar luz a um aspecto importante também abordado em outras pesquisas: a ludicidade. O autor se posiciona de modo assertivo ao diferenciar arte e ludicidade e, ao mesmo tempo, relaciona diretamente ludicidade e brincadeira. O par arte/brincadeira é muito comum e aparece na pesquisa de Silva (2019) quando a autora disserta que a arte está nas brincadeiras das crianças e enfatiza as brincadeiras com massinha de modelar. Como diferenciar tudo isso? Toda brincadeira é lúdica? Se uma brincadeira envolve modelagem, ela necessariamente é uma experiência artística? Qualquer brincadeira envolve arte? Toda experiência artística é uma brincadeira, e, por isso, lúdica?

Quero desmembrar essas questões atentando primeiramente ao par arte/brincadeira. Não é incomum que, na Educação Infantil, as aprendizagens das crianças aconteçam mediadas pelo brincar. Inclusive porque “é na brincadeira que as crianças criam suas relações, colocam-se em situações de confronto, medo, angústia, prazer e, a partir da relação com o outro, socializam em sua comunidade” (Veríssimo, 2018, p. 30). Para mais, brincar é direito da criança presente no Estatuto da Criança e do Adolescente há mais de duas décadas (Brasil, 1990). Contudo, é fundamental compreender que a brincadeira tem finalidade própria (Oliveira, 2014).

Por mais que uma criança possa desenvolver uma série de conhecimentos ao brincar, nem toda brincadeira precisa – nem deve – ser estruturada para que se ensine algo. Com isso, quero dizer que separar o que é brincadeira e o que é proposta artística na Educação Infantil é muito mais respeitoso com ambos os fenômenos. Crianças podem brincar com massinha de modelar sem que isso pressuponha uma aprendizagem artística e ainda assim podem desenvolver competências, habilidades e conhecimentos. Se essa vivência não ocasionar uma experiência estética, isto é, se não se vincular à criação, subjetividade e sentidos

sociais (Dewey, 1973) e priorizar somente o exercício motor da modelagem, ela não pode ser configurada enquanto uma proposta artística. Da mesma forma, uma proposta artística de modelagem tem sua própria finalidade e não precisa operar como um jogo para que seja significativa às crianças.

Obviamente, é possível unir arte e brincadeira, desde que não se tente fazer disso regra. Tempos atrás, realizei uma pesquisa sobre a experiência da arte na recreação de um abrigo emergencial desenvolvido em Porto Alegre durante as enchentes que assolaram o estado (Brito, 2025). Minha análise expôs a brincadeira como uma das situações nas quais a arte acontecia. Não foi um jogo estruturado que favoreceu essa conclusão; antes, a maneira com a qual as próprias crianças ornavam de sentidos subjetivos o meio no qual estavam inseridas. Quando elas quiseram “brincar de escola”, por exemplo, perceberam que poderiam intervir no ambiente da recreação de modo a aproximá-lo do ideal de escola que gostariam de frequentar. Então a introdução da brincadeira de escola se constituiu em uma planta de escola desenhada coletivamente sobre papel pardo a qual subsidiou a transformação da recreação em sala de aula.

Concluí que a arte surgiu também como uma brincadeira porque significou o brincar das crianças e lhes deu bases para intervir no meio no qual estavam inseridas (Brito, 2025). E essa significação veio da articulação das próprias crianças, não de uma imposição adulta. É preciso ter cuidado ao tentar associar a arte como uma brincadeira com o objetivo de que ela seja divertida. Mais importante, é preciso ter cuidado para não primar pelo divertimento como garantia de que as crianças cumpram determinada proposta. Uma proposta de arte nem sempre diverte a todos, tampouco precisa para que tenha significado. Ela pode ser divertida e mesmo lúdica sem se configurar como brincadeira.

Finalmente, entro no par ludicidade/brincadeira. Tanto Azevedo (2019) quanto Silva (2019) associam diretamente esses dois, o que justifica porque o primeiro defende que arte não é lúdica e a segunda explica que uma brincadeira com massinha é arte. Bacelar (2009) é bastante clara ao diferenciar a atividade lúdica (brincadeira) da vivência lúdica (ludicidade). Para a autora, a primeira é uma expressão interna que pode ou não ser vivenciada de modo lúdico. Já a segunda diz respeito ao estado interno do sujeito mediante tal atividade e integra as dimensões física, mental e emocional. Em suas palavras,

O lúdico tem um papel muito mais amplo e complexo do que, simplesmente, servir para treinamento de habilidades psicomotoras, colocadas como pré-requisito da alfabetização. Através de uma vivência lúdica, a criança está aprendendo com a experiência, de maneira mais integrada, a posse de si mesma e do mundo de um modo criativo e pessoal. Assim, a ludicidade, como uma experiência vivenciada internamente, vai além da simples realização de uma atividade, é na verdade a vivência dessa atividade de forma mais inteira (Bacelar, 2009, p. 26).

Sendo assim, qualquer atividade, seja brincadeira ou criação artística, pode ser incorporada com ludicidade sem que se torne regra. Diferenciar esses componentes foi um caminho necessário para clarear o posicionamento dos autores e para compreender muitos fenômenos no chão da escola, visto que a lógica arte = brincadeira = ludicidade não é incomum. A pesquisa de Alexandrino (2021) contribui com essa discussão.

A autora observou, nos momentos de docência de professoras de Educação Infantil, uma maior preocupação com o emprego de recursos lúdicos do que com o objetivo de desenvolver funções psicológicas tais como a imaginação (Alexandrino, 2021). Nesse sentido, a maioria das atividades eram, sim, lúdicas, mas não eram vivências. Ela narra um momento de desenho a partir de uma contação de histórias no qual foi solicitado que as crianças desenhassem a personagem principal e aponta para o exercício de uma ação reprodutiva que distancia as crianças do exercício da imaginação.

Por mais que a contação da história tenha sido participativa, que a professora tenha gesticulado, variado o tom de voz e apresentado elementos da narrativa, “houve pouco espaço para as crianças desenvolvessem suas funções psicológicas superiores durante a atividade, uma vez que elas apenas complementavam episódios da história” (Alexandrino, 2021, p. 149). Quanto ao desenho, a autora problematiza o quanto ele pode se caracterizar enquanto atividade artística tendo em vista que a tarefa era a de reproduzir a personagem. Sua percepção é de que a imaginação e a criação das crianças são limitadas muito mais pelo modo com que são articuladas as propostas do que em relação aos recursos disponíveis.

A pesquisa de Alexandrino (2021) também evidencia um ponto crucial não apresentado com tanta clareza nos demais trabalhos. A autora oferece uma tabela referente às observações realizadas em turmas de pré-escola. Insiro a tabela a seguir para melhor visualização.

| OBSERVAÇÕES REALIZADAS NAS TURMAS DO PRÉ- I:                | PRIMEIRA OBSERVAÇÃO (Turma a)                                                                                                                                                                                                                                                                                     | SEGUNDA OBSERVAÇÃO (Turma a)                                                                                                                                                                                                                                               | PRIMEIRA OBSERVAÇÃO (Turma b)                                                                                                                                                                                                        | SEGUNDA OBSERVAÇÃO (Turma b)                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Profissionais durante a observação:</i>                  | 1 professora e 1 monitora                                                                                                                                                                                                                                                                                         | 1 professora                                                                                                                                                                                                                                                               | 1 professora                                                                                                                                                                                                                         | 1 professora                                                                                                                                                                                                    |
| <i>Quantidade de crianças:</i>                              | 17 crianças                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 15 crianças                                                                                                                                                                                                                                                                | 19 crianças                                                                                                                                                                                                                          | 14 crianças                                                                                                                                                                                                     |
| <i>Atividades e duração correspondente:</i>                 | <p><b>ATIVIDADE 1:</b><br/>"Dia da bandeira"<br/>Duração: 40 segundos</p> <p><b>ATIVIDADE 2:</b><br/>Dia da consciência negra: contação de história<br/>Duração: 5 minutos</p> <p><b>ATIVIDADE 3:</b><br/>Desenho das crianças sobre a história contada pela professora<br/>Duração: 24 minutos e 20 segundos</p> | <p><b>ATIVIDADE 1:</b><br/>"Tudo bem ser diferente"<br/>Duração: 11 minutos e 40 segundos</p> <p><b>ATIVIDADE 2:</b><br/>Pintura das crianças de desenhos xerografados do livro que a professora utilizou para contar a história<br/>Duração: 18 minutos e 20 segundos</p> | <p><b>ATIVIDADE 1:</b><br/>"Meios de comunicação"<br/>Duração: 2 minutos e 19 segundos</p> <p><b>ATIVIDADE 2:</b><br/>Pintura das crianças de gravura xerografada de meios de comunicação.<br/>Duração: 27 minutos e 41 segundos</p> | <p><b>ATIVIDADE 1:</b><br/>"Dia da bandeira"<br/>Duração: 5 minutos e 30 segundos</p> <p><b>ATIVIDADE 2:</b><br/>Desenho e pintura das crianças da bandeira do Brasil<br/>Duração: 24 minutos e 30 segundos</p> |
| <i>Recursos e materiais utilizados durante a observação</i> | <p><b>Pela professora:</b><br/>Lousa branca, lápis de lousa e livro;</p> <p><b>Pelas crianças:</b><br/>Folhas de papel A4, lápis grafite e borracha.</p>                                                                                                                                                          | <p><b>Pela professora:</b><br/>Lousa branca, lápis de lousa, xerografia do livro, cartolina;</p> <p><b>Pelas crianças:</b><br/>Folhas de papel A4 (Gravuras xerografadas do livro) e lápis de colorir.</p>                                                                 | <p><b>Pela professora:</b><br/>Lousa branca, lápis de quadro;</p> <p><b>Pelas crianças:</b><br/>Gravuras xerografadas de meios de comunicação e lápis de colorir.</p>                                                                | <p><b>Pela professora:</b><br/>Lousa branca, lápis de quadro;</p> <p><b>Pelas crianças:</b><br/>Folhas de papel A4, lápis grafite e lápis de colorir.</p>                                                       |

**Tabela 2: Quadro-síntese das observações realizadas nas turmas do Pré I**

Fonte: Alexandrino, 2021, p.144.

O que chama atenção é a diferença entre os recursos e materiais utilizados pelas professoras e pelas crianças. Enquanto as professoras utilizam lousa e lápis de quadro, as crianças utilizam folhas de papel e lápis de colorir. É de se imaginar que as professoras utilizem tais materiais para apresentar a atividade à turma, todavia, elas não participam da realização. Pude observar o mesmo fenômeno em minha coleta de dados: as professoras faziam uma breve introdução da proposta e, em seguida, ofereciam os materiais. Enquanto as crianças realizavam as atividades (que majoritariamente envolviam desenho ou pintura), as professoras aproveitavam para organizar a sala para a atividade seguinte e pouco acompanhavam o processo da turma.

É claro que considero as demandas emergentes no contexto da sala de aula. Idealmente, todas as professoras poderiam participar das atividades com as crianças. Na realidade, o que acontece é que são esses os momentos que elas têm para dar conta de demandas como planejamento, revisão de agendas dos alunos,

organização da sala, preparação de materiais, entre outras, as quais nem sempre estão incluídas na carga horária estipulada para sua jornada de trabalho. Contudo, não posso deixar de pontuar o quanto se perde, em termos de vínculo e integração, quando a professora não participa ativamente dos momentos vividos pela turma.

Aqui retorno a uma afirmação crucial a este estudo que é a precisão de uma formação estética também no Ensino Superior. Arantes (2019) defende que não é viável simplesmente impor que professoras proporcionem experiências estéticas para as crianças, uma vez que a maioria delas não teve acesso a realizações estéticas em sua formação. Azevedo (2019) também grifa essa questão ao apresentar currículos descontextualizados da prática no chão da escola. O que acontece em grande parte das vezes é que as professoras compreendem a relevância da estética ao desenvolvimento infantil e sabem elencar os objetivos e finalidades de suas propostas, mas nunca vivenciaram aquilo que buscam ensinar.

É de se considerar também o tempo de duração de cada atividade. Considerando que no quadro exposto as chamadas “Atividade 1” são as apresentações das propostas pelas professoras, podemos questionar em que grau de profundidade as apresentações podem ser feitas dentro de aproximadamente cinco minutos. Silva (2019), ao investigar os tempos e espaços das rotinas na Educação Infantil, percebe como eles são organizados mais para atenderem necessidades de organização da turma para execução de determinada atividade do que para certificar a compreensão das crianças acerca da temática a ser trabalhada. Fica clara a aceleração da rotina escolar, fator que prejudica a realização estética durante as atividades.

Em suas observações, Alexandrino (2021) ainda percebe que nenhuma das professoras circulou pela sala. Pelo contrário, mudavam de posição apenas entre atividades: ficavam de frente para as crianças para as explicações e depois se sentavam junto a suas mesas. O papel de circular pela sala e auxiliar as crianças foi incumbido à monitora, contudo, apenas uma turma contava com essa profissional.

Teimo pela participação das professoras nas atividades não para dirimir a função das docentes como se exercessem o mesmo papel dos educandos; antes, para pleitear a vivência coletiva de uma realização estética. Volto a defender que é essencial que as professoras experimentem integralmente o que propõem às crianças para averiguar o quão significativa é ou não determinada aprendizagem. Revisitando as observações de Alexandrino (2021), se a professora que solicitou à

turma a reprodução da personagem da história tivesse acesso à experiência de uma contação de histórias em sua formação, ela provavelmente perceberia que tal experiência instiga a imaginação e a atividade criadora para muito além de fins reprodutivos, e sua proposta de desenho poderia ser em muito potencializada para desenvolver funções psicológicas superiores.

Todas as pesquisas que compõem meu Estado do Conhecimento tecem críticas à maneira com a qual a arte está sendo vivida na escola. O desafio está em contemplar as especificidades da educação da primeira infância e da arte-educação sem requerer que uma profissional com formação inicial em Pedagogia ou magistério detenha os mesmos saberes que uma profissional licenciada em Artes Visuais teria. Compreender as particularidades do chão da escola é imperativo para encontrar uma justa medida sem tentar, de um lado, tornar a escola de Educação Infantil um ateliê e, do outro, dedicar um ateliê ou sala de artes na escola onde as experiências com arte serão concentradas e isoladas. Aí está um grande desafio do trabalho interdisciplinar.

Souza (2023, p. 117) articula um *e-book* contendo “tentativas de destacar alguns caminhos visando um trabalho escolar com o uso da Linguagem das Artes Visuais de maneira contextualizada e interdisciplinar para a E.I.”. A iniciativa é mesmo excelente e em muito pode complementar o ato educativo, todavia, não pode suprir a necessidade de embasamento epistemológico que é em grande parte responsabilidade da formação inicial. Quando a formação inicial é insuficiente, é muito natural que as profissionais busquem complementação por outros meios. O perigo está em tomar caminhos já indicados literalmente sem o cuidado de contextualizá-los em sua sala de aula, pois assim revivemos a lógica do “como fazer” denunciada por Candau (2012).

A construção do Estado do Conhecimento me foi vital para situar meu estudo e identificar as principais preocupações de pesquisadores da área. Pude perceber uma preocupação latente com como as crianças estão encontrando a arte na escola. Ainda que não nestes termos, claro. Mas há uma preocupação comum com como são as propostas/atividades/momentos de arte na primeira infância. Também percebi diversas e fundamentadas críticas à formação de professores e a constatação de um despreparo por parte das profissionais ao integrar a arte no cotidiano da Educação Infantil.

Minha percepção a partir desse construto e da minha coleta de dados é que a arte não está sendo *vivida, sentida* na escola. Todas as pesquisas que trazem dados de observações iluminam o distanciamento entre os objetivos das atividades artísticas e suas vivências, quero dizer, entre o que a atividade visa desenvolver (geralmente, criatividade, expressão, imaginação...) e o que ela possibilita na prática (geralmente, reprodução e exercício de motricidade). Da mesma forma – e acredito não fugir deste padrão – o arcabouço teórico utilizado nas pesquisas para dissertar sobre a experiência da arte na escola não subsidia as experiências que foram observadas pelos pesquisadores.

Nesse contexto, identifiquei como lacuna um olhar atento à intencionalidade pedagógica nas experiências com arte, a qual entendo poder ser identificada pela compreensão da perspectiva das professoras acerca de tais experiências. Enxergo a desconsideração com o sujeito que a professora é como fator contribuinte a essa lacuna. Por mais que as pesquisas reivindiquem a necessidade de uma formação docente pela experiência estética, ainda faltam em considerar que a realização estética só acontece no/pelo/com o sujeito. Então, intimam que “a experiência da arte” desenvolva determinadas competências e habilidades sem levar em conta que a experiência só é realizada na integração dos sujeitos – inclusive o sujeito esquecido sob a roupagem de professora.

Revisito Pena (2017): a formação docente deve integrar o sujeito que a professora é. Da mesma forma, a investigação também deve fazê-lo se estamos nos propondo a apreender *experiências* com arte. Se o interesse for nas *atividades*, minha problemática não tem lugar, contudo, não é a isso que os estudos sinalizados se propõem. Portanto, reitero que apreender a integralidade do sujeito no exercício da docência contribui significativamente para perceber a intencionalidade pedagógica das experiências com arte que ele medeia.

No decorrer deste capítulo, pretendo dar luz a saberes basilares para compreender a arte no chão da escola. Esse arcabouço teórico auxilia no cumprimento do objetivo desta pesquisa: estudar a perspectiva das professoras em relação à experiência da arte na Educação Infantil e os agenciamentos provocados por ela para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Articulando a literatura científica produzida dentro da temática e a análise dos dados levantados, discuto a intencionalidade das propostas estéticas para crianças e professoras refletindo sobre formações que aconteçam na/pela/com a integração dos sujeitos.



### 3.2 O que faz uma cientista

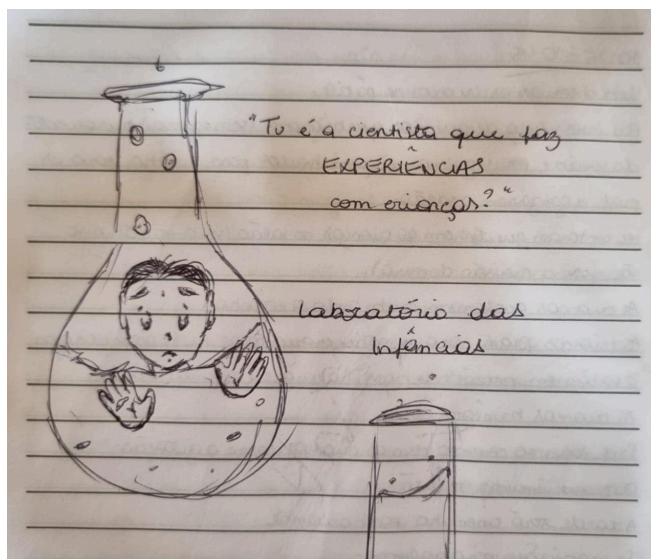
Chegando a uma das escolas onde realizei minha coleta de dados, escutei da professora: “tu queres falar comigo primeiro ou já posso te apresentar para a turma? Eles sabem que hoje é teu primeiro dia e estão ansiosos para te conhecer”. Aquela era a primeira escola que eu visitava e ingenuamente eu tinha arquitetado todo um plano infalível na minha cabeça: 1) conhecer a professora; 2) entrevistar a professora; 3) conhecer a turma; 4) iniciar as observações. Por isso, diante da pergunta da professora, é claro que relevei todo o meu roteiro e antecipei o terceiro passo.

No caminho até a sala, questioneei o que ela tinha dito sobre mim buscando um bom ponto de partida para minha apresentação. “Falei que tu também és professora. Prof. e cientista, e vai fazer uma pesquisa com agente”. Achei engraçado o par *professora-cientista* e imaginei que a escolha das palavras visasse se aproximar do imaginário infantil. É muito mais fácil imaginar uma cientista do que uma pesquisadora, creio eu, e foi justamente isso que gerou o primeiro estranhamento.

Quando estávamos chegando, podíamos notar a agitação das crianças dentro da sala. Elas espiavam com curiosidade aquela figura cientista-professora se aproximando pelo corredor portando um crachá, um caderno e uma caneta. Uma figura estranhíssima, de fato.

Eis que uma delas, uma menina, pulou para fora da sala e me perguntou com voz trêmula: “tu és a cientista que faz *experiências* com crianças?”. Me engasguei com aquele jeito de dizer “experiências” como algo de certa forma macabro. Até eu me assustei comigo mesma e me imaginei como uma cientista maluca misturando crianças em tubos de ensaio. A professora complementou: “ah, eu contei que tu fazes parte de um laboratório na universidade chamado Laboratório das Infâncias”.

Assim que pude, fiz um desenho em meu diário de campo no exercício de imaginar o que aquela menina imaginava. Concluí que o nome *Laboratório das Infâncias* pode soar um tanto macabro. Compartilho o desenho a seguir.



**Figura 5: Crianças em tubos de ensaio**

Fonte: acervo da autora (2024).

A menina me olhava de cima a baixo cheia de ressalvas. Talvez avaliasse meu potencial de metê-la em um laboratório e fazer *experiências* com ela. Uma vez, presenciei minha orientadora explicando de modo excelente a uma turma de crianças o nome do nosso grupo. Ela disse que é um laboratório porque um laboratório é onde as experiências acontecem, e a gente se interessa pelas experiências das crianças. Repeti palavra por palavra, mas a menina – a chamarei de Mariana – não pareceu se apaziguar. O diálogo se sucedeu da seguinte maneira:

Mariana: “Mas é tu que fazes?”

Laura: “Faço o que?”

Mariana: “As experiências com as crianças”.

Laura: “Não, as experiências a gente vive. Eu vou olhar com cuidado, escrever o que eu puder e aprender com isso depois”.

Mariana: “Vive?”

Laura: “É. A gente vive um monte de experiências aqui na escola, tu não achas? Experiências de aprender coisas novas, de brincar, de estar com os colegas... e eu estou interessada nas experiências com arte que a gente vive na escola”.

Mariana me analisou friamente e eu não lembro de já ter me sentido tão nervosa. Os olhos me sondavam como um *scanner* e esperei algum alarme soar. Por fim, aquiesceu: “está bem. Eu sou a Mariana, tenho cinco anos e essa aqui é minha escola”. Escoltada por ela, entrei na sala e me apresentei ao restante da

turma. Mais tarde, a professora me contou que Mariana comentou aliviada: “ela não vai *fazer* nada com a gente, prof.”.

Devo dizer que a lógica da Mariana estava corretíssima. Afinal, uma cientista faz experiências. O que mais ela deveria imaginar ao ser informada de que uma espécie dessas estaria pesquisando na escola dela? De maneira alguma me surpreendi com seu estranhamento ao ouvir que uma experiência pode ser *vivida* em vez de feita ou tida. Eu mesma só fui compreender esse sentido da palavra na faculdade.

Na disciplina de Filosofia da Educação, meu professor escreveu “experiência” em letras garrafais no quadro e nos questionou o que era aquilo. Como assegurar a experiência de um sujeito? Ele transcreveu todas as respostas e em poucos minutos o quadro se encheu de termos como “ter muito conhecimento”, “estar há muito tempo trabalhando na área”, “fazer algo há muito tempo” e afins. Ele leu todas as contribuições em voz alta, se virou para nós e perguntou: “vem cá, vocês só se importam com ter ou fazer?”. Disse que sabia de “um cara” que tomaria um caminho completamente diferente do nosso. Abriu a apresentação de slides e na primeira lâmina havia apenas um nome: John Dewey.

Para Dewey (2010), a experiência acontece de modo contínuo porque a interação do sujeito com o meio faz parte do processo de viver. Elementos do eu e do mundo envolvidos em interação qualificam uma experiência. Entretanto, é frequente que o que entendemos por experiências sejam, na verdade, experimentações incipientes. Lembro de meu professor problematizar: uma pessoa que está há décadas trabalhando em sala de aula, mas que não desenvolve projetos pedagógicos, não planeja aulas, não desenvolve competências e se limita a reproduzir a mesma rotina para todas as turmas para as quais leciona pode ser considerada *experiente* na docência? E, assim, fez cair por terra o argumento de que o tempo dedicado a uma função poderia assegurar a experiência de um sujeito.

Apenas podemos dizer que

temos uma experiência quando o material experienciado faz o seu percurso até se cumprir. Então, e apenas então, a experiência fica integrada e demarcada na corrente geral de outras experiências. Uma obra está terminada de um modo satisfatório, um problema obtém a sua solução; um jogo é acabado; uma situação — seja uma refeição, um jogo de xadrez, manter uma conversa, escrever um livro, ou participar numa campanha política — é tão completa, que o seu termo é uma consumação e não uma cessação. Tal experiência é um todo e carrega em si a sua qualidade individualizadora e autossuficiente. É uma experiência (Dewey; Poeiras, 2022, p. 155).

O efeito desse fenômeno “não se origina em sua superfície e isso se torna um problema para o educador” (Dewey, 2011, p. 28), porque o campo da experiência é subjetivo. Tendo em vista que seus efeitos são próprios do sujeito que a vive, identificá-los não é tarefa fácil. Dewey (2011) aponta o princípio de continuidade ao passo que toda experiência atual toma algo das passadas e modifica em algum modo a qualidade das futuras. Sendo assim, a identificação dos efeitos da experiência ou mesmo a identificação dela se dão pelo crescimento do sujeito. Este deve ser entendido no gerúndio: crescendo (Silva, 2019).

Reis e Bagolin (2011) sugerem pensar a partir da imagem de um gatinho brincando com um novelo de lã. Até certo ponto, essa brincadeira em pouco se diferencia da brincadeira inicial de um bebê: sensória, exploratória. Porém, ao contrário do animal, a brincadeira do ser humano em algum momento adquire a ordenação da experiência. Pelo princípio da continuidade, de brincadeira evolui para jogo e de jogo evolui para trabalho – aqui sem estabelecer qualquer relação com labuta, cansaço ou emprego. A continuidade da experiência garante o crescendo.

Nessa linha, outro autor essencial para discutir esse conceito é Walter Benjamin. Seu conceito de experiência (*Erfahrung*) lança mão da integração de experiências ao longo do tempo e é fundamental para a formação do sujeito e para que ele desenvolva uma compreensão mais profunda do mundo e de si mesmo. Benjamin (1987) estipula que a experiência envolve memória, reflexão e narrativa. A memória integra experiências passadas ao presente, a reflexão influencia nas futuras, e a narrativa é a forma como os saberes daí gerados são transmitidos. Então, revisitando a problemática proposta por meu professor, um profissional não pode ser considerado experiente se não articula essas três esferas em seu ofício.

Apesar da frequente concepção de “fazer uma experiência”, notemos que até então viemos na contramão da ideia de que uma experiência é puramente “feita”. Daí a surpresa de Mariana ao comentar com a professora que eu não *faria* nada com a turma. O imperativo da ação que conduz experimentos não é interessante quando se trata de experiências. Gosto de pensar que toda experiência é sofrida. Envolve, sim, a ação; mas requer o sofrer as consequências dessa ação para que seja integralizada. Para Jorge Larrosa Bondía, é justamente a necessidade de exposição do sujeito ao retorno de sua ação que tanto complica a realização de uma experiência.

Bondía (2002) situa a experiência como algo que *nos* acontece. Por isso, nossa colocação e disponibilidade são imprescindíveis nesse processo. Sua afirmação parece simples: só detém o saber da experiência o sujeito da experiência, isto é, o sujeito que é tocado, tombado, derrubado, sofrido. Entretanto, em nossa sociedade “tudo está organizado para que nada nos aconteça” (Bondía, 2002, p. 21). Em vista disso, o autor descreve quatro principais “anti-experiências” que impedem a realização do sujeito da experiência.

A primeira delas é o excesso de informação, comumente confundido com conhecimento. Na lógica de “mais é mais”, nem mesmo os espaços educativos estão salvos desse excesso. O que ocorre é um bombardeamento de informações superficiais sem que se conceda o tempo necessário para a acomodação do conhecimento. Em meio a uma agenda corrida, o sujeito não consegue ser acontecido pelo que acontece com ele. O resultado é que as informações a ele apresentadas, em vez de aprendidas, são ao máximo captadas. Bondía (2002, p. 22) assevera: “uma sociedade constituída pelo signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível”.

Outra anti-experiência é o excesso de opinião, muito mais nocivo quando dentro do par informação/opinião. Em contextos educativos, esse par distorce o que se entende por aprendizagens significativas: quando a informação é privilegiada, a opinião se torna a “dimensão significativa” que comprova que a aprendizagem de fato ocorreu (Bondía, 2002). Afinal, diante de uma informação, não há muito mais o que se possa fazer além de opinar, já que ela não subsidia realmente a aprendizagem.

Nisso se cria um imperativo no qual para tudo é preciso tomar um posicionamento, porque o posicionamento imediato de um sujeito em relação a um fenômeno assegura seu conhecimento sobre ele. Na verdade, as informações já são dadas possibilitando apenas dois partidos: a favor ou contra determinada pauta. E são essas opiniões supostamente críticas que concedem ao sujeito a ilusão do saber enquanto se distancia da possibilidade da experiência.

Nesse íterim, temos a terceira anti-experiência: a falta de tempo. Todo esse processo infinito de dar informação e receber opinião acontece demasiadamente rápido (Bondía, 2022). Inclusive os currículos estão cada vez mais compactados para darem conta de todas as informações emergentes. Essa pressa constante agrava a generalização dos conteúdos programáticos que abordei anteriormente.

Não há tempo suficiente para tratar das especificidades da arte-educação na primeira infância, então que tenhamos uma única disciplina generalista no currículo e acreditemos que ela dará conta de formar profissionais capacitados a possibilitar a experiência da arte na Educação Infantil. E no restante da Educação Básica. E na Educação de Jovens e Adultos, na educação em espaços não formais, na pedagogia hospitalar, empresarial, no atendimento educacional especializado...

A aceleração é tanta que chega ao ponto de faltar tempo para a própria educação. A formação, básica ou superior, se torna um obstáculo a ser ultrapassado. O quanto antes um sujeito deve terminar a escola apenas para começar e terminar uma faculdade – isso quando se tem tempo e condições para tal. E é bem possível que, mesmo tendo encerrado inúmeros ciclos formativos, um sujeito não tenha cumprido o percurso de uma experiência sequer se pensamos que uma experiência finalizada é consumada e não cessada (Dewey; Poeiras, 2022).

Por fim, Bondía (2002) esclarece a quarta e última anti-experiência, que é o excesso de trabalho. O sujeito moderno – que não é da experiência – se relaciona com o mundo a partir da ação. O tempo todo ele deve fazer algo, produzir alguma coisa. Por isso as anti-experiências anteriores: é inaceitável que o sujeito não faça alguma coisa com a informação que recebe, logo, opina; é inaceitável que o sujeito não esteja o tempo todo em atividade, logo, tem pressa.

Justamente por isso não me surpreendi com a conclusão da Mariana, afinal, o que mais uma cientista *faria* na escola dela além de *fazer* experiências com crianças? Ainda mais considerando que ela pesquisa em um laboratório de nome extremamente suspeito! O que alguém *faria* no Laboratório das Infâncias além de *fazer*?

A ação, seja ela qual for, se torna a suprema realização do processo educativo. O produto de anos e anos de informações e opiniões apressadas. Daqui para uma educação utilitarista é um caminho muito curto, porque é demandado que cada saber constituído na escola sirva para que o educando faça alguma coisa com ele. Nas palavras de Bondía (2002, p. 24),

Por isso estou muito interessado em distinguir entre experiência e trabalho e, além disso, em criticar qualquer contagem de créditos para a experiência, qualquer conversão da experiência em créditos, em mercadoria, em valor de troca. Minha tese não é somente porque a experiência não tem nada a ver com o trabalho, mas, ainda mais fortemente, que o trabalho, essa modalidade de relação com as pessoas, com as palavras e com as coisas que chamamos trabalho, é também inimiga mortal da experiência.

Diante do exposto, é esperado que fiquemos perplexos diante do desafio de possibilitar experiências na escola. Bondía (2002) nos dá pistas logo na introdução de seu texto ao buscar significados da palavra em línguas diferentes. Em espanhol, experiência é algo que se passa. Em português, algo que acontece. Em inglês, é o que acontece *conosco*. Portanto, para que a experiência chegue até a escola e nela se realize, a escola deve ser um território de passagem, lugar de chegada ou espaço de acontecer que integre acontecimentos e sujeitos (Bondía, 2002).

O sujeito da experiência, que sabe por ela, é um sujeito ex-posto. Essa ex-posição é um gesto de interrupção na faina da atividade. Porque em nossa organização “estamos sempre querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece” (Bondía, 2002, p. 24). O próprio autor reconhece que esse gesto de interrupção é difícilimo atualmente, mas defende a pausa. Pausa para pensar, olhar, escutar. A demora: pensar, olhar e escutar mais devagar. Suspender juízo, vontade e automatismo da ação para cultivar a atenção, a delicadeza e a arte do encontro.

O sujeito que se ex-põe a tudo isso é realmente experiente. É importante clarear:

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a "o-posição" (nossa maneira de opormos), nem a "im-posição" (nossa maneira de impormos), nem a "pro-posição" (nossa maneira de propormos), mas a "ex-posição", nossa maneira de "ex-pormos", com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco (Bondía, 2002, p. 25).

Explorando a epistemologia da palavra experiência, Bondía (2002) identifica o radical latino *periri*, comum a *experiri* (provar, experimentar) e *periculum* (perigo). Em grego, derivados do termo remetem a *peirô* (atravessar), *perainô* (ir até o fim) e *peiratês* (pirata). Nesse sentido, o autor associa o sujeito da experiência à figura do pirata, que “se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (Bondía, 2002, p. 25).

A definição de experiência em Heidegger (1987, p. 143) casa com essa ideia de ex-posição:

Fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso.

Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.

Pensando agora, eu talvez tivesse adicionado mais um descritor à minha apresentação para a turma da Mariana: professora-cientista-pirata. Talvez assim eu tivesse sido melhor compreendida. Por outro lado, reconheço como pode ser estranho, à primeira vista, integralizar tudo isso em um sujeito.

De fato, é um desafio assegurar experiências na escola porque, como evidenciado, isso demandaria reformular a maneira com a qual o sistema de ensino está organizado. Entretanto, pontuo que o modo mais efetivo de as assegurar é através da arte-educação. Dewey (2011) já inferiu que não existe arte sem a compreensão de que a ação possibilita a passagem do ser para o não ser, tal como acontece no processo de uma experiência.

De antemão revisito o conceito de arte com o qual opero nesse estudo: a criação de formas. Nessa lógica, a arte sempre denota um processo de ação, ou seja, “toda a arte faz algo, com um material físico, o corpo ou algo fora do corpo, com ou sem intervenção de ferramentas, em vista da produção de algo visível, audível ou tangível” (Dewey; Poeiras, 2022, p. 165). Ela integra a relação entre agir e sofrer as consequências da ação em um processo dialético de externalizar e internalizar. Por isso, é uma experiência. Em outras palavras,

O agir ou fazer é artístico quando o resultado percebido é de tal natureza que as suas qualidades enquanto percebidas controlaram a questão da produção. O ato de produção dirigido pela intenção de produzir algo que é fruído na experiência imediata de perceber tem qualidades que uma atividade descontrolada ou espontânea não possui. O artista enquanto trabalha incorpora em si a atitude do espectador (Dewey; Poeiras, 2022, p. 166).

Discorrer sobre a experiência da arte é, impreterivelmente, flertar com a experiência estética, uma vez que ambas são processos e produtos da ação humana. Não obstante, é preciso diferenciá-las: a dimensão estética, como parte da experiência vivida pelo sujeito, ultrapassa o campo de abrangência da arte nas relações entre pensar e agir (Dewey, 1973). Ela é elemento constituinte do pensamento artístico e fenômeno dotado de sentidos sociais que possibilitam inferir sobre sua historicidade intrínseca (De Moraes, 2016).

A experiência estética se vincula à criação, ao ato de dar finalidade às coisas. Logo, se imbrica na subjetividade, no contexto histórico e nos sentidos sociais daqueles que a vivem (Dewey, 2010). Podemos dizer que a partir dela se dá “a origem de toda manifestação artística enquanto condição de possibilidade” e a colocação da arte como “aquilo que atua como mediação entre a compreensão



prática e o entendimento teórico, tendo como objetivo apreender suas singularidades” (De Moraes, 2016, p. 38).

As dimensões artística e estética estão tão fortemente conectadas que correm o risco de parecerem ambíguas. Infelizmente, ainda nos falta um termo para nos referirmos a elas em conjunto. A dimensão artística se refere à ação, ao ato de produção; enquanto a estética diz respeito à fruição e ao ato perceptivo (Dewey; Poeiras, 2022). Podemos concluir que a experiência estética não prescinde da arte, mas o contrário.

Estética pressupõe a qualidade do sensível (Dewey; Poeiras, 2022). Quando defendemos uma educação para o sensível, ou uma educação pela sensibilidade, argumentamos que o ato educativo deve operar no encontro estético do sujeito com o mundo (Duarte Jr., 2004). Por entendermos a relação entre dimensão estética e artística, encontramos na arte-educação uma possibilidade – entre muitas outras – para que esse encontro seja realizado.

Acredito que esses esclarecimentos sejam necessários para evitar, por um lado, que se limite a experiência estética ao fazer artístico e, por outro, que se assuma que qualquer atividade de arte na escola integre uma experiência estética. Ao dissertar sobre a arte na escola e não sobre a estética, quero evidenciar que não são sinônimos. Quando emprego o termo *experiência da arte* estou considerando a participação da dimensão estética nesse processo e por isso indico que ela é *proposta*, e não uma atividade.

Se não fizermos essas distinções e assumirmos que toda presença da arte na educação – sem ser arte-educativa – proponha uma experiência, perdemos de vista a intencionalidade pedagógica da docência. Na escola, não é incomum que atividades de arte estejam a serviço do desenvolvimento de qualquer outra coisa (do aprimoramento da motricidade fina à checagem da habilidade de interpretação de texto e até mesmo presentes para os familiares em datas comemorativas) que não o sensível. A demanda utilitarista para que a arte esteja sempre *a serviço de* a desintegra e distancia da realização estética – mas quanto a isso Oscar Wilde (2000, p. 17) já foi bastante claro no prefácio de *Retrato de Dorian Gray*: “toda arte é perfeitamente inútil”. Reitero que a formação docente para saberes em arte deve ser pela experiência estética justamente por oposição às anti-experiências de Bondía (2002), aos currículos generalistas e aos saberes excessivamente abstratos e intelectualizados.

Deixo claro que

Os inimigos da estética não são práticos ou intelectuais. São o entediante e a desatenção; os fins vagos e lassos; a submissão à convenção em procedimentos práticos e intelectuais. A abstinência rigorosa, a submissão coagida, a fixação e dissipação, por um lado, a incoerência e a indulgência sem fim por outro, são desvios em direções opostas à unidade de uma experiência (Dewey; Poeiras, 2022, p. 160).

Nessa esteira, Duarte Jr. (2004) infere que é preciso educar para a percepção estética do mundo – logo, para a sensibilidade. A arte-educação é uma via para isso. Me preocupo com a ignorância em relação a conceitos tão importantes expressa em associações rasas como estética/visualidade e sensibilidade/sentimentos. Também compartilho da preocupação de Silva (2019) com um modo de educação que vem acostumando discentes e docentes a desejar conceitos e racionalizar o que nem foi sentido. Duarte Jr. (2004, p. 147) carrega que

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

Foram esses pressupostos que me orientaram a esclarecer para a Mariana que eu fui à escola dela para *viver* experiências. Também são eles que fundamentam minha argumentação no decorrer do presente estudo. Dou seguimento ao meu aporte teórico aprofundando um pouco mais a discussão a respeito daquele que possibilita a experiência: o sujeito.

### 3.3 “Arte sou eu”

No decorrer da minha coleta de dados, fiz uma pergunta sacana às professoras que entrevistei: o que é arte? Digo que a pergunta é sacana por dois motivos. Primeiro porque, como argumentei anteriormente, é difícil chegar a uma resposta universal e irrefutável. Depois porque – confesso! – eu não me importava tanto com as respostas. Claro, queria investigar a compreensão das professoras, mas não cumpriria meu objetivo puramente analisando os conceitos que elas me apresentavam. Antes, eu precisava minimamente conhecer *quem* me dizia o *que* a arte era.

Sempre que possível, fiz essa mesma pergunta às crianças. Delas, as respostas vinham de maneira muito mais fácil e muito mais rápida. Elas não precisavam de tempo para pensar, tampouco buscavam conceitos justificados em teoria. De todos os modos de explicar o que é arte, destaco o argumento de uma

menina que chamarei de Beatriz: “arte sou eu, porque eu sou bailarina”. Para Beatriz, arte não é dança nem ela é artista. Arte é Beatriz em atividade.

Fiquei encantada com a articulação dessa resposta aparentemente simples. Aí está um sujeito da experiência que, por sua realização estética, realmente sabe dizer o que é arte em sua perspectiva. Penso que a arte possibilita que Beatriz seja ela mesma e por isso me interessa pelos agenciamentos da arte no processo de subjetivação daqueles que se encontram com ela.

Até o século XX, o positivismo era predominante na produção do conhecimento – inclusive no âmbito das Ciências Humanas. Sua tendência à generalização e linearidade acarretou a displicência com as produções subjetivas, dificultando a compreensão da produção simbólico-emocional nos fenômenos humanos (González-Rey, 2014). O método de então considerava apenas certos fatores isoladamente para apreender fenômenos, tais como aspectos cognitivos, biológicos ou intrapsíquicos, o que resultava em saberes padronizados e descontextualizados que nem sempre tinham interfaces com o sujeito em interação com o social, o cultural e o histórico (Kaiser, 2017).

Nesse contexto surge, no cenário soviético, a corrente de pensamento histórico-cultural buscando dar conta dos fenômenos humanos até então desabonados. Um dos principais precursores desse campo é Vygotsky, cujas contribuições legitimam o contexto, a história, a cultura e a vida social como aspectos constituintes do ser humano para além de seu substrato biológico. A partir de então, movimentos da ciência vem se opondo à concepção do sujeito como um espaço interno e fechado em si o compreendendo como um sistema complexo.

Em consonância com os objetivos da corrente histórico-cultural, o educador e psicólogo cubano Fernando González-Rey propõe a Teoria da Subjetividade como manifesto de uma dimensão intrínseca aos fenômenos humanos (Kaiser, 2017). Reconhecendo as unidades do simbólico e do emocional, seu foco era no modo com que os sujeitos produzem sentidos subjetivos à realidade dentro de seus respectivos contextos. Para González-Rey (1999), estudar a organização dos sujeitos requer compreendê-los e, concomitantemente, compreender qualitativamente os fenômenos humanos.

Em sua teoria, o autor destrincha categorias que dão suporte ao entendimento da complexa maneira com a qual um sujeito sente e age em situações cotidianas articulando o indivíduo e o social. São elas: subjetividade (individual e social),

sentidos subjetivos e configuração subjetiva. Seu trabalho defende a ideia de que a subjetividade é dinamicamente constituída *em relação com*; não é um processo exclusivamente interno. Kaiser (2017, p. 36) explica que

a Teoria da Subjetividade possui aspectos que a diferenciam das demais teorias que abordam a subjetividade como eixo central: a) rompe com as visões tradicionais, biologizantes e naturalistas, b) reconhece a história, o social e a cultura como intrínsecos na constituição do ser humano, c) compreende o caráter contraditório e processual da constituição do sujeito, d) reconhece o aspecto recursivo entre as configurações subjetivas e os sentidos subjetivos e, por último, e) compreende o singular como constituinte do sujeito dentro do coletivo social.

Me dedico a explorar as categorias de González Rey a começar com a subjetividade. Ela é definida como um sistema complexo que movimenta continuamente as redes de relações que amparam o desenvolvimento social (González-Rey, 2002). Como efeito, o sujeito em movimento atua na sociedade produzindo sentidos subjetivos em seu curso.

Mais tarde, González-Rey (2011) revisou sua definição para enfatizar a noção de movimento. Assim, passa a entendê-la a partir de um sujeito que está constantemente produzindo subjetivamente em diversos contextos, os quais influem em seus modos de pensar, ser e agir. Nas palavras do autor,

A definição de subjetividade com a qual tenho me ocupado nos últimos vinte anos, - em que o subjetivo tem sua gênese no percurso de uma vida que transcorre numa multiplicidade de contextos sociais e culturais no curso de uma experiência histórica, - implica compreendê-la como um aspecto inseparável da condição humana, portanto, tão objetivo como o resto das formas de existência daquilo que temos convencionado chamar de realidade (González, 2011, p. 48).

Portanto, podemos dizer que a subjetividade é um sistema de sentidos subjetivos que se organizam em configurações particulares. Essas configurações são formadas de acordo com os contextos e as ações com as quais o sujeito se envolve (González-Rey, 2011). Dessa forma, a escola é espaço de subjetivação. Todos os espaços sociais onde as pessoas atuam são marcados por uma existência supra-individual perpetuada nas produções simbólicas compartilhadas (González-Rey, 2005).

As categorias de subjetividade individual e social se entrelaçam e são tanto constituídas quanto constituintes ao mesmo tempo. A primeira contempla as formas de organização subjetiva dos indivíduos, bem como seus contextos sócio-históricos, histórias de vida e experiências dentro de sua cultura. A segunda diz respeito à construção de um novo tecido social em que sentidos e significados que circulam em espaços sociais caracterizam a vida das pessoas. Em dialética, “o individual é um

elemento constituinte da subjetividade social e, simultaneamente, se constitui nela” (González-Rey, 2003, p. 37).

Portanto, fica claro o valor da socialização da criança na escola e da estudante na universidade. No espaço social da sala de aula, os agentes da educação constroem sentidos subjetivos, criam e compartilham produções simbólicas e, nessa dinâmica, se constituem enquanto sujeitos ao passo que constituem novos tecidos sociais. A subjetividade social é então definida nesse rizoma de espaços sociais interligados.

São essas interações que legitimam a própria individualidade, dinâmica e complexa, de cada sujeito. Daí a concepção do ser humano como ser social: o sujeito só é ativo quando em atividade com o social. Sujeito é “a pessoa apta a implicar sua ação no compromisso tenso e contraditório de sua subjetividade individual e da subjetividade social dominante” (González-Rey, 2007, p. 144). Mais recentemente, essa definição é complementada e “representa aquele que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação” (González Rey, 2017, p. 73).

As categorias apresentadas até aqui induzem diretamente nos sentidos subjetivos, que são representações da forma essencial do processo de subjetivação e sintetizam o ser e o estar de cada sujeito (González-Rey, 2003). Eles são constituintes da e constituídos na subjetividade e dão conta da integração de variados registros: simbólico, social, semiótico, biológico, ecológico, estético... E, como parte da(s) subjetividade(s), tomam formas diversas de acordo com as organizações dominantes em determinados tempos e espaços (González-Rey, 2003).

Essas unidades simbólico-emocionais imbricam em outra categoria: as configurações subjetivas. É acessório não tratar destas categorias juntas uma vez que as configurações subjetivas se estruturam em “núcleos dinâmicos de organização que se nutrem de sentidos subjetivos muito diversos, procedentes de diferentes zonas da experiência social e individual” (González-Rey, 2017, p. 56). Logo, ambas são produções relacionadas ao social e à cultura que

possibilitam a expressão da subjetividade humana. Entende-se então, que o sujeito produz sentidos subjetivos continuamente conforme vivência experiências sociais e culturais, em um movimento contínuo de construção, desconstrução e reconstrução, constituído na história e na cultura presentes nas vivências do sujeito (Kaiser, 2017, p. 41).

No que tange ao ambiente de ensino, ele se configura como espaço de subjetivação que abriga a trama social que realiza o sujeito. Em função disso, é essencial à produção de sentidos subjetivos e pode influenciá-los a partir de sua organização. Deve ser uma preocupação em que medida a escola e o ensino superior estão protagonizando experiências estéticas que agenciem o desenvolvimento subjetivo. Retomo a diferença entre propostas e atividades e o importante movimento de descentralização de um saber único (intelectualizado) na agenda das instituições. Segundo Tacca e González-Rey (2008, p. 143),

Acontece que, na expectativa do início de sua trajetória escolar, o aluno carrega para a escola não só a cultura do seu grupo, que estará imersa em algo bastante profundo, a sua singularidade. Será com muitos aspectos exclusivos próprios que ele se projetar no processo da aprendizagem escolar, perfazendo essa trajetória e continuando a sua constituição enquanto pessoa nas novas e importantes experiências em um espaço social específico. Serão, sem dúvida, muitas experiências que o marcarão e que constituirão a sua subjetividade.

A Teoria da Subjetividade é fundamental para compreender o sujeito *em relação*. Quando em relação com a arte-educação, o sujeito encontra elementos que podem desvelar sua compreensão acerca de processos culturais configurados subjetivamente (Kaiser, 2017). O potencial da arte de encontrar o sensível e de conduzir a uma experiência – que pode também ser coletiva – inaugura *efeitos de sentido* (Pereira, 2012). Esses sentidos, por sua vez, alimentam a trama subjetiva.

Parto do pressuposto de que a arte como experiência tem fator subjetivante. Em sua complexidade, ela integra as notas sobre a experiência de Bondía, a dimensão estética de Dewey e a teoria de González-Rey. Na seção seguinte, quero articular esses conceitos no processo de criação da forma de arte tomando como base a teoria vygotskyana.

### 3.4 Tudo se cocria

No final de 2024, tive a oportunidade de realizar oficinas criativas com uma turma de jovens por um projeto de educação social. A cada oficina – as quais qualifico como *encontros* –, nos encontrávamos com alguma forma de arte. Quando trabalhamos com colagens, surgiram problematizações a respeito da criação. Existe algo realmente novo? Se utilizo imagens de outras pessoas nas minhas, quais são minhas, quais são delas e quais são nossas? Em meio à discussão, um jovem que chamarei de Benjamim pretendeu sumarizar as questões levantadas.

Benjamim: “Sora, a verdade é: nada se cria, tudo se copia”.

Dei risada.

Laura: “Tudo se copia, Benjamim? Assim ‘na lata’? Tu não poderias nem dizer que tudo se *transforma* para parafrasear aquela música do Jorge Drexler e soar mais poético?”.

Benjamim: “Mas é o que é, sora! Nem tudo é poesia”.

Laura: “Então não importa *quem* copia? Pensando desse jeito, cadê a autoria? Posso dizer então que essa obra que tu fizeste foi feita por mim e não faz diferença nenhuma quem copiou. Se é só cópia, eu também poderia ter feito. Não?”

Ele parou para pensar. Me olhou muito sério.

Benjamim: “Não. Tu não tens as minhas vivências”.

De fato, não tenho. Ele intervira em recortes de notícias para escancarar a violência policial. Fizera questão de posicionar a figura de um policial de modo que ele olhasse diretamente para o espectador. Definitivamente, eu não conseguiria abordar o tema com essa profundidade de ex-posição, com esse teor de sensibilidade. Travando nosso debate, por fim pontuamos que “o que importa é o que a gente faz com as coisas que já existem” – palavras de outra jovem, a qual chamarei de Camila.

O argumento do Benjamim e a sentença da Camila me fizeram atentar para o aspecto de *fazer com*. Diante disso, propus que “nada se cria, tudo se cocria” e concordamos que cada um tem seu modo de expressividade e isso é ser autor das próprias palavras. Para explorar a ideia da cocriação, convoco uma parceira de escrita, a “entidade vygotskyana”.

Em *Imaginação e Criação na Infância*, Vygotsky (2009) indica a influência destes fenômenos psíquicos nas expressões das crianças. Para mais, aponta a arte ou linguagem artística como uma forma de expressividade. Pessoalmente, considero que a contribuição mais significativa do autor a esse âmbito seja chamar mais atenção ao processo criativo do que ao produto criado. No que tange ao cotidiano da escola, isso salienta a relevância que comentei anteriormente de as professoras estarem *com* as crianças mediante propostas de arte.

Para tanto, é preciso mergulhar nos conceitos de imaginação e criação. Segundo Vygotsky (2009), a criação ou atividade criadora implica em uma inauguração que pode presumir um objeto externo ou uma construção interna. Essa atividade surge primordialmente diante de uma necessidade, um anseio ou um

desejo. Nesse ínterim, podemos observar dois tipos de atividade humana: a reconstituidora ou reprodutiva e a combinatória ou criadora.

O primeiro tipo, ligado à memória, consiste em “reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes” (Vygotsky, 2009, p. 13). Se coloca em evidência a capacidade cerebral de reter informações para utilizá-las novamente. Mesmo sendo muito útil ao desempenho diário, ela não é suficiente de se articular com as modificações do meio no qual o sujeito está inserido e, conseqüentemente, pouco o prepara para o futuro.

Aqui surge o segundo tipo de atividade, a criadora. Ela compete à capacidade cerebral de, além de memorizar informações e experiências vividas, reelaborá-las, combiná-las e adaptá-las, inaugurando comportamentos, sentidos e significados. Podemos perceber que ela é fundamental à realização dos processos de memória, reflexão e narrativa da experiência benjaminiana (1987). Logo, “toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência, pertence a esse segundo gênero de comportamento criador ou combinatório” (Vygotsky, 2009, p. 15).

Partindo do pressuposto que essa atividade é intrínseca à experiência, se justifica a preocupação com que o encontro com arte na educação aconteça por experiências. Daí a crítica anteriormente levantada por Alexandrino (2021) em relação às atividades de arte na Educação Infantil que, muitas vezes, exercitam somente a reprodução. Por óbvio, nesse estudo chamo atenção ao tipo de atividade criadora.

Tendo examinado o conceito de criação, cabe destacar seu fundamento: a imaginação. Vygotsky (2009) se dedica a dirimir a percepção da imaginação como irreal ou desprovida de significados sérios ou práticos. Esse equívoco não é incomum, contudo,

a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando igualmente possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (Vygotsky, 2009, p. 16).

É, portanto, tragicômico que movimentos da educação tanto desdenhem da imaginação enfatizando somente o saber intelectualizado quando nenhuma atividade científica seria possível sem ser antes imaginada. Por isso argumento que a rivalidade entre ciência e arte é irrisória. Repito uma problematização que costumo



fazer quando ministro aulas sobre essa temática: se a física quântica e a bossa nova passam pelo mesmo processo humano, por que uma tem mais prestígio do que a outra? Ora, se uma criança exercita as mesmas funções psicológicas superiores para *imaginar* a resolução de um problema matemático, *imaginar* o contexto histórico da Revolta da Vacina e *imaginar* uma forma de mover o corpo, a hierarquização desses saberes não pode ser justificada pela complexidade de articulação dos recursos psíquicos que eles requerem.

Nessa linha, Ribot (1901) indica que tudo presente na vida cotidiana, desde os objetos mais simples aos mais complexos, são imaginações cristalizadas. Portanto, devemos “olhar para a criação mais como regra do que exceção” (Vygotsky, 2009, p. 17-18). Se onde há atividade humana há imaginação e criação, devemos compreender a escola como fruto desses processos. Justamente por isso, toda tentativa de escantear essas funções nos conteúdos programáticos é vã.

É claro que a atividade criadora faz parte da existência de um sujeito ao longo de toda a vida, porém é na infância que ela está em seu auge. Isso se deve porque a criança não tem um repertório tão vasto para o exercício da atividade reprodutora (Vygotsky, 2009). Há quem contrarie essa afirmação e alegue que a criatividade atinge seu ápice na maturidade, porém, se a consideramos como inauguração, observamos que a criança – principalmente na primeira infância – tem muito mais propensão ao novo.

A brincadeira e a arte são os dois contextos nos quais a atividade criadora mais se coloca em evidência. Começo pela brincadeira, em especial a simbólica. De fato, nela existem ecos do que as crianças observam em suas interações. O simbolismo refere à representação de algo que garante uma forma autônoma de expressar a si e criar conceitos sobre o outro (Veríssimo, 2018).

Um bom exemplo é a brincadeira de “casinha”, na qual a criança incorpora papéis inspirados em seus núcleos familiares (mãe, pai, filho, filha) e encena o cotidiano e as relações dos membros da família. Um primeiro olhar poderia identificar aqui o exercício puro da atividade reprodutora ao focar somente nos elementos representados. No entanto, “esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorrem na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas” (Vygotsky, 2009, p. 18).

Winnicott (2020) centraliza a criatividade como ingrediente imprescindível à capacidade de brincar. Para o autor, a brincadeira é um intermédio entre realidades externa e interna. Nesse sentido, ela cria possibilidades de vir a ser dentro de um espaço potencial que sustenta realizações estéticas. O potencial criador do brincar certifica que ele não é apenas reprodução.

Também na arte a criação é destacada. Vygotsky (2009) dedicou especial atenção ao grafismo, mas seus apontamentos contribuem para compreender outras manifestações. Quando uma criança desenha algum objeto – por exemplo, sua casa –, é impossível chegar a uma reprodução exata da realidade. De antemão saliento que isso em nada corresponde ao seu domínio do estilo realista; antes, se deve à imbricação das impressões que ela tem sobre sua casa.

Vygotsky (2009) explica: a criança é uma pintora simbolista, ou seja, ela desenha “de memória”. Ao desenhar sua casa, a criança não desenha o que ela vê de sua casa porque isso pouco a interessa. Ela desenha o que *sabe* de sua casa, o que mais lhe parece essencial sobre ela e não ela em si. Por isso é tão comum que as crianças não precisem de modelos ao desenhar, mesmo quando pretendem representar elementos presentes no mesmo espaço que elas.

Essa ausência de compromisso com a reprodução da realidade denota a capacidade da criança em construir uma realidade particular na qual coexistem combinações de diferentes elementos correspondentes a impressões suas. Claro, em se tratando dos desenhos, o desenvolvimento de habilidades acarreta a representação de elementos parecidos com a realidade ao ponto de poderem ser enxergados por outra pessoa sem a necessidade de identificação por parte de quem os desenhou. Isso em nada significa que se trata de uma atividade reprodutora, uma vez que a organização dos elementos hauridos da realidade é imaginada pelo sujeito.

Para o exercício da criação, é necessário o acúmulo de experiências (Vygotsky, 2009). Isso quer dizer que a imaginação deve se relacionar com a realidade para que seja expressa em uma criação. Daí o argumento sobre a demanda de repertório cultural no cotidiano escolar presente, inclusive, nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC (Brasil, 2018). Vygotsky (2009) estipula quatro meios de relação entre imaginação e realidade, os quais pretendo explorar em sequência.

O primeiro meio parte do pressuposto de que “toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência

anterior da pessoa” (Vygotsky, 2009, p. 22). Em outras palavras, não há imaginação na ausência de materiais a serem combinados de formas diferentes. Reitero a incumbência da escola de fornecer esses materiais às crianças parafraseando a afirmação freireana (Freire, 2013) de que educar é criar as circunstâncias necessárias para a própria construção.

A BNCC, em sua condição de documento normativo, confere à etapa da Educação Infantil o compromisso de articular as experiências trazidas pelas crianças com as experiências a serem vividas na escola construindo novos conhecimentos (Brasil, 2018). Esse processo tem em seu cerne o ato de potencializar a imaginação infantil. É fundamental reconhecermos que quanto mais ricas e diversas as experiências anteriores do sujeito, mais articulada e complexa é sua imaginação. Essa é a lei mais valiosa a respeito dessa função superior: “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia” (Vygotsky, 2009, p. 24).

Nesse cenário, a valorização da arte-educação é garantida por dar primazia ao sensível, à subjetividade humana e à experiência estética. Isso posto,

A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso queira-se criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência; sendo as demais circunstâncias as mesmas, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (Vygotsky, 2009, p. 25).

O segundo modo de relação entre imaginação e criatividade é subordinado ao primeiro e articula “o produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade” (Vygotsky, 2009, p. 25). A fantasia, ou imaginação, inaugura combinações sobre uma experiência sem reproduzir literalmente o que se percebeu sobre ela. Nesse movimento, é crucial que o sujeito possua um repertório amplo de experiências para que possa tecer novos construtos e modificar elementos da realidade.

Se coloca em evidência um caráter coletivo da atividade criadora, que também pode ter como base uma experiência social. Então ela também está imbricada na subjetividade social de González-Rey. Nesses casos, ela não opera de maneira livre, mas se orienta na experiência de outros como se assim fosse guiada e seu produto coincide com a realidade (Vygotsky, 2009). Dessa forma, é possível compreender

fenômenos grupais e históricos reconhecendo a imaginação como componente indeclinável ao desenvolvimento de sociedades.

Nesse modo de relação, a imaginação de uma pessoa é ampliada pela experiência de outra. Com base em outras narrativas, ela pode imaginar o que não viu, sentiu ou viveu diretamente. Entendendo que uma pessoa pode assimilar experiências sociais ou histórias com sua imaginação (Vygotsky, 2009), com mais nitidez enxergamos o papel dessa função psicológica na educação. Através da narrativa da professora, por exemplo, o aluno pode ter acesso a uma realização estética.

Nesse aspecto, também se evidencia a importância da socialização a fim de que as experiências sejam compartilhadas e narrativas sejam apresentadas. Por esse processo, um sujeito combina elementos hauridos da realidade de sua própria maneira. Considerando o componente da expressividade na arte, a arte-educação em muito contribui com a apresentação de narrativas e com a descoberta de novas formas de apresentar e perceber experiências.

O terceiro meio de relação entre imaginação e realidade denota um caráter emocional colocando em jogo suas interações com as emoções. Vygotsky (2009) apresenta dois modos inversos pelos quais isso se expressa. No primeiro, as emoções encarnam em imagens conhecidas correspondentes a assuntos relacionados e demonstram sua capacidade em selecionar impressões consonantes com o ânimo que nos acomete em determinado momento.

A lei da expressão dupla dos sentimentos se refere justamente sobre isso, ou seja, eles não são apenas externalizados pela corporeidade, como também refletem internamente na seleção de impressões do sujeito. Podemos pensá-los como lentes alternando sobre os olhos de um sujeito e tendenciando a maneira com que enxergam e apreendem a realidade. Sua influência “colore a percepção dos objetos externos” e “as imagens da fantasia servem de expressão interna dos nossos sentimentos” (Vygotsky, 2009, p. 28).

O segundo modo caminha no sentido inverso e opera na “lei do signo emocional comum” (Vygotsky, 2009, p. 28). Nessa conjuntura, impressões que carregam um caráter emocional semelhante se unem mesmo quando não parece haver nenhuma outra semelhança entre elas. Isso ocorre porque elas não são unidas pela similaridade de seu conteúdo, mas dos sentimentos que evocam. Neste enquadramento, a fantasia é guiada pelo fator emocional (Vygotsky, 2009) e sua

produção na realidade é muito mais subjetiva e singular porque perpassa o ânimo do sujeito.

Sumarizando, se apresentamos obras de arte a uma turma e a convidamos a responder o que essas obras provocam (no âmbito emocional), receberemos as mais variadas respostas. A resposta de cada aluno será guiada de acordo com o ânimo que o acomete naquele instante. Aquele que se sentir em um estado tranquilo, por exemplo, com mais prontidão assumirá que determinada obra lhe transmite tranquilidade e ele não o fará primordialmente por causa de elementos específicos da obra, mas devido à encarnação de suas emoções em imagens consideradas correspondentes. Esse é o primeiro modo.

Por outro lado, se solicitarmos que cada aluno faça uma série de desenhos representativos de determinado sentimento, no universo de cada um observaremos uma gama de elementos representados que aparentemente não possuem quaisquer relações entre si. Por exemplo, um mesmo sujeito pode desenhar um carro, uma barra de chocolate e uma árvore e associar os três à raiva. Qualquer outra pessoa que não ele terá dificuldade em apontar similaridades dentre tais elementos porque a única semelhança é que o autor os associa com raiva, e qualquer outra pessoa também terá dificuldade em acender tal associação. Esse é o segundo modo.

Em ambos os casos, o fio que conecta imaginação e realidade é de um senso estético particular. O que se coloca em jogo aqui é o desenvolvimento de uma lógica subjetiva que se traduz na autoria do sujeito. Para desenvolvê-la, são necessários espaços de subjetivação que pressuponham esse nível de sensibilidade ao colocar-se na realidade. Um ser-sensível-no-mundo.

Há também uma outra relação entre emoção e imaginação. É o que Vygotsky (2009, p. 29) chama de “lei da realidade emocional da imaginação”, a qual considera a influência da imaginação sobre os sentimentos. Nesse caso, a imaginação evoca sentimentos reais mesmo que seu precursor não seja efetivo, mas sim, imaginado.

Essa lei pode ser observada na emoção gerada a partir do encontro com a arte. O exemplo mais didático é o medo diante de um filme de terror. Mesmo que o enredo seja inventado ou que os monstros em nada pareçam reais, o sentimento evocado é verdadeiro e interfere na realidade. Vygotsky (2009, p. 30) esclarece que isso se dá “porque as obras de arte, criadas pela fantasia de seus autores, exercem uma ação bastante forte em nós”.

No que tange à educação de crianças, temos a arte como auxílio no desenvolvimento de diversas habilidades como, nesse caso, a educação socioemocional. Quando proporcionamos que as crianças sejam tocadas pelos mais variados sentimentos que a arte provoca, possibilitamos a identificação de diferentes modos de sentir. Para mais, quando incentivamos sua expressividade em manifestações artísticas, exploramos habilidades de comunicação, inteligência emocional e sensibilidade diante de seus próprios sentimentos e dos sentimentos de outros. A sensibilidade com a arte acontece

porque as emoções provocadas pelas imagens artísticas fantásticas das páginas de um livro ou do palco de teatro são completamente reais e vivenciadas por nós de verdade, franca e profundamente. Muitas vezes, uma simples combinação de impressões externas, por exemplo, uma obra musical, provoca na pessoa que a ouve um mundo inteiro e complexo de vivências e sentimentos (Vygotsky, 2009, p. 30).

Por fim, o último meio pelo qual a imaginação se relaciona com a realidade está no fato de que, às vezes, uma construção fantasiosa pode surgir de algo inédito ao sujeito, isto é, nunca vivenciado em experiências anteriores nem correspondente a um objeto existente. Somente após a materialização da atividade criadora é que ela se torna uma imaginação cristalizada, passa a existir no mundo e influir na realidade (Vygotsky, 2009). No entanto, esse é um meio mais raro.

Exemplos de dispositivos técnicos da imaginação cristalizada estão em invenções históricas tais quais o manejo do fogo, a roda, a eletricidade, a internet, o cartão de crédito. Geralmente, seus efeitos ocorrem em larga escala e afetam o curso da sociedade. Um bom exemplo nacional é a Semana de Arte Moderna de 1922, que mudou o curso da arte brasileira. Toda nova criação percorre um trajeto cíclico, ou seja, os dispositivos elaborados e combinados encarnam na realidade como uma nova força que a modifica e, mais tarde, servem de combustível para uma nova atividade criadora (Vygotsky, 2009).

É importante evidenciar que não é apenas o caráter de ação prática sobre a natureza que valida um dispositivo técnico. Também existem dispositivos técnicos no âmbito da imaginação emocional cuja sutileza complica a identificação. Da mesma forma, eles não precisam ser sempre a criação de objetos; pelo contrário, também são frutos da imaginação artística.

Nesse âmbito, é fundamental a união entre o intelectual e o emocional. Novamente, critico o antagonismo entre razão e emoção e dou luz a concepção de realidade em Bakhtin (1993) articulada nos campos de cultura ciência-arte-vida.

Vygotsky (2009) esclarece que a arte apenas exerce tamanha influência sobre a consciência social porque possui sua própria lógica interna.

Uma obra de arte é a externalização de uma realidade interior e é forte não por sua verdade externa, mas interna. É nessa linha que Umberto Eco (2023) argumenta que uma pessoa pode compreender os valores que uma obra comunica e, ainda assim, não os aceitar. Perceber (na qualidade de percepção estética) uma obra de arte garante o espaço intermediário favorável ao encontro entre mundos internos, do sujeito que a cria e do sujeito que a percebe. Os efeitos desse encontro reverberam nos modos de ser e de agir no mundo e qualificam uma experiência.

Os apontamentos de Vygotsky são essenciais para compreender o exercício de cocriação da realidade. Na noção de cocriar busco contemplar os processos de *criar com*: com base em elementos hauridos da realidade, em experiências anteriores, criar com sensibilidade e com o outro. Posiciono a arte-educação em meio a esses processos no que ela integra o sujeito em articulação com as experiências que vive, sofre e cria e seu combustível estende esse movimento.

### 3.5 Arte não se propaga no vácuo

Não posso deixar de fora desse estudo os aspectos políticos da arte, os quais devem preocupar a todos que se propõem a refletir sobre/com ela. Com tudo o que expus até aqui, acredito ter evidenciado a produção de sentidos pela arte. Manifestações artísticas podem ser particulares, porém não estão livres de ecoar sentidos dos modos de vida social com os quais se articulam e das ideologias que permeiam os contextos nos quais estão inseridas. Daí minha atenção primária a *quem* faz arte, que segue para *de onde* faz arte e *com quem* faz arte.

Para mais, é irrefutável o argumento de que, em grande parte das vezes, as propostas com arte demandam a aquisição de materiais para sua realização. É claro que existem meios alternativos e que uma gama de recursos não supre a intencionalidade pedagógica. Precisamos sim reconhecer que o material é erroneamente considerado precursor da arte na escola – em minhas entrevistas, todas as professoras mencionaram a tinta como recurso para suas propostas e a pouca verba para sua compra como impeditivo, e nenhuma delas mencionou o corpo para uma proposta com formas dinâmicas, por exemplo – sem relevar que o acesso e a realização da arte muitas vezes exigem posse de capital.

Acerca dos equívocos sobre condições urgentes à arte, problematizo a formação docente. Para uma análise crítica a respeito das desigualdades nas escolas brasileiras, me é necessário um estudo à parte com esse enfoque. O que aqui emerge para discussão é a impossibilidade de desvincular a arte da vida social, da economia, da política e da educação.

Seria de enorme irresponsabilidade afirmar a existência de “arte pela arte”. Reitero: arte não se propaga no vácuo. Ela nunca é vazia de significados; tem recheio. Me oponho à ideia de “arte pela arte” porque ela não é um caso isolado, mas se propaga, ecoa em espaços e tempos. Ela pode entreter e pode não evidenciar um valor específico para comunicar, mas sempre estará imbricada em construtos culturais e sociais que devem ser considerados.

É importante salientar que isso em nada se aproxima da visão utilitarista que subjuga a arte *a serviço de*. Pelo contrário, ela *está com*. Existe uma linha tênue entre reconhecer a completude e a realização da arte em si mesma e descontextualizá-la de sua dimensão social. Nesse subcapítulo quero mostrar alguns apontamentos sobre a intersecção entre política, arte e educação considerando o conceito de ação política de Goldmann (1980): ação das pessoas sobre outras pessoas e sobre o mundo exterior.

As definições de arte variam interagindo com diferentes discursos ideológicos que a situam como bem cultural simbólico – por isso fujo da tentativa de defini-la. No entanto, me refiro a ela também como uma intervenção social que pressupõe tomadas de atitude frente à realidade que garantem sua função sociopolítica, a conscientização e a educação do outro e a mobilização do coletivo. É nesse sentido que Chaia (2007) conceitua o artista-metáfora: aquele cuja produção é *gatilho* de futuros desdobramentos sociais.

Por ser uma forma de consciência social e inerente às relações humanas, a arte é capaz de promover alterações na superestrutura da sociedade (Peixoto, 2003). Neste sentido, fica claro o caráter pedagógico da arte no que ela convida e desafia o sujeito a se inquietar com a realidade, buscar compreendê-la e transformá-la. Para Conceição (2010, p. 59), “procurando substituir a conformidade e a alienação pela criticidade a arte pode ser um instrumento potencializador [...] enquanto intelectual orgânico da classe trabalhadora”.

Me amparo em Chaia (2007) para elucidar a noção de *ativismo*, movimento de arte política que envolve a participação direta e integral dos sujeitos. Uma



arte-educação ativista é fundada no interior das relações sociais, forjada na responsabilidade social e compreende a existência de conflitos a serem enfrentados com urgência. Nisso é imprescindível o reconhecimento do outro, a postura crítica e a relação entre ética e estética. O núcleo gerador da atividade “é a atitude frente à arte e à realidade circundante. É assim que atitude e intervenção social realizam-se como atividades processuais, tanto na forma, quanto no método” (Chaia, 2007, p. 10).

Seus objetivos se dão tanto no microcosmo (no quarteirão, no bairro ou, destaque meu, na escola) quanto no macrocosmo (grande público, âmbito nacional ou internacional, internet). O ativismo incorpora instrumentalização à arte, entendendo suas reverberações sociopolíticas que contemplam a conscientização acerca do outro e passam pela educação (Chaia, 2007). Nesse sentido, não posso deixar de articular a ação da arte com a ação da educação. Bourdieu e Passeron (2011, p. 105) postulam que a educação é instrumento assegurador da continuidade histórica, pois é

considerada como processo através do qual se opera no tempo a reprodução do arbitrário cultural, pela mediação da produção do hábito produtor de práticas de acordo com o arbitrário (isto é, pela transmissão de formação como informação capaz de “informar” duravelmente os receptores).

Nesse sentido, a escola produz bens simbólicos e, nesse ínterim, também os reproduz. Suas produções e reproduções são específicas do modelo de sociedade vigente – no caso, capitalista e neoliberalista. Nosso esforço deve estar em mudar os modos e meios de (re)produção. Bourdieu e Passeron (2011) sinalizam que quanto mais cedo se inicia a familiarização da criança com arte, maiores se tornam as condições para a ampliação de seus conhecimentos. A arte-educação, como tratamos nos subcapítulos anteriores, inaugura novos meios – de saber, conhecer, ser, agir, sentir...

No entanto, não há trans-formação na educação sem intencionalidade pedagógica. Se não refletirmos sobre e afirmarmos o potencial trans-formador das manifestações artísticas, as deixamos a serviço da cristalização da ideologia. Isso ocorre de várias maneiras. Considero o distanciamento da arte com a vida social a maneira mais perigosa.

Esse distanciamento não ocorre somente nos discursos de “arte pela arte”, mas também em sua apropriação por uma parcela muito seleta da população. Peixoto (2003) analisa as proximidades e distâncias entre arte e grande público.

Abordarei mais de suas contribuições ao longo de meu estudo; por ora, dou luz a dois dos três tipos de arte identificados por ela.

A “arte elitista”, como o nome sugere, é criada pela elite para a elite. É a tal “arte erudita”, que faz parte da “alta cultura”. Ela é a merecedora de ocupar museus, galerias, palcos e prateleiras em notáveis bibliotecas. E pouco dialoga com a maior parte da população. Na contramão, a “arte para as massas” é uma invenção da elite para o povo com o objetivo de moldar sua consciência em prol da dominação. Essa está na televisão, nas redes sociais, nos serviços de streaming, nas prateleiras de *best-seller* em inúmeras livrarias... e na escola. O movimento que se articula aqui é o de separar, desde muito cedo, quais são as crianças dignas de conhecer, produzir e representar “a” cultura e quais são as crianças que apenas devem explorá-la e apreciá-la sem dela fazer parte – daí minha preocupação quando um documento do porte da BNCC assegura com nitidez o direito de crianças *explorarem* a arte na escola e enturva seu direito de se *expressarem* com ela (Brasil, 2018).

Bourdieu e Passeron (2011) apontam que analisar o *habitus* de classe e capital cultural e social é um ponto chave para entender as relações sociais. O *habitus* é um princípio operador ante a interação das estruturas objetivas e práticas, ou seja, contribui para a interiorização de estruturas externas ao mesmo tempo que as práticas exteriorizam disposições incorporadas (Miceli, 2005). Portanto, ele está ligado à ação do sujeito na escola – onde ele aprende a produzi-lo e reproduzi-lo – significando as disposições adquiridas nessa interação.

O *habitus* não é uma condição biológica nem determinante sobre as ações de um sujeito. Oliveira (2016, p. 29) esclarece que ele pode “ser modificado, otimizado ou subestimado a partir das relações que o indivíduo estabelece com os bens culturais disponíveis socialmente”. Ele está estritamente relacionado com a educação, e quando essa é trans-formadora, ele pode também ser transformado constituindo o “princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores, incluindo desde a recepção das mensagens produzidas pela indústria cultural até as experiências profissionais” (Oliveira, 2016, p. 30).

Consequentemente, se faz necessária uma educação trans-formadora e integral voltada aos saberes da arte tanto no ensino básico quanto no superior. Apenas proporcionar às professoras de Educação Infantil uma formação específica em arte, sem levar em conta as imbricações políticas, sociais e econômicas neste âmbito, não garante que nem elas nem as crianças desenvolvam aprendizagens

significativas (Oliveira, 2016). Isso porque a maneira com que as professoras adentram o universo artístico é sendo sujeitos em sua integralidade, isso é, em articulação com seus pretextos sociais, culturais e econômicos.

Oliveira (2016, p. 31) infere que “as propriedades da arte são aprendidas nos espaços de subjetivação dos sujeitos no confronto com a realidade objetiva, seja na sociedade - mídias, museus, espaços culturais - ou na escola, por meio do ensino”. Retomando a questão do *habitus*, ao passo que ele é incorporado, ocorre a interiorização da exterioridade, ou seja, a interiorização do que é expresso através das visões de mundo que comunicam o senso comum no grupo no qual o sujeito (no caso, a professora) está inserido (Oliveira, 2016). Logo, é possível afirmar que a condução de propostas pedagógicas com arte por parte de uma professora sinaliza seus entendimentos, sentimentos, impressões, significações e preferências em relação à arte em si e, conseqüentemente, influencia nos entendimentos, sentimentos, impressões, significações e preferências de seus educandos.

Falar sobre ações políticas na Educação Infantil é, primordialmente, falar sobre o direito de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas a uma educação de qualidade. Tendo em vista que o espaço da escola concretiza a pedagogia da infância (Oliveira, 2016), cabe exigir que este espaço seja otimizado a ponto de englobar todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças e proporcionar relações e interações que promovam o desenvolvimento de autonomia e aprendizagens. A escola é espaço-tempo em que a existência dos sujeitos se concretiza nas experiências vividas.

Gobbi (2007) entende que uma ação política emancipatória na pedagogia das infâncias requer que o esforço de explicitar as relações de poder e dominação (re)produzidas ao longo da história que credibilizam, dentre outras, a desigualdade etária na lógica adultocêntrica. As professoras são essenciais na educação das crianças, mas não podem desautorizá-las de sua autoria em suas experiências, descobertas e aprendizagens (Oliveira, 2016). Por isso minha diferenciação entre atividades e propostas com arte: as primeiras exigem; as segundas convidam e respeitam o exercício de si da criança em sua realização.

Possibilitar que as próprias crianças sejam autoras de seu processo educativo em conjunto com suas professoras é promover o exercício da cidadania, da criticidade e da política já no começo da escolarização. Nas palavras de Oliveira (2016, p. 34),

Como participantes e protagonistas nas sociedades em que estão inseridas, as crianças e suas formas de resistir e interrogar o mundo contribuem para a consolidação de uma imagem de criança competente, ativa e crítica, repleta de possibilidades desde o seu nascimento. Ao interrogar o mundo, a vida, os adultos e o currículo, elas influenciam e produzem transformações no cenário social, político e cultural.

Nesse cenário, revisito a noção da criança como produtora de cultura (Kaiser, 2017). Reconhecendo isso, a arte-educação atua como fenômeno sociocultural e político, articula as experiências vividas e os saberes historicamente acumulados de modo a integrar, na escola, a vida cotidiana e experiências educacionais. Então o que se obtém é um currículo articulado com a vida e que oferece às crianças o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade e a participação neste conhecimento.

Porque as infâncias são múltiplas, a docência na Educação Infantil pede por uma “concepção política na organização dos espaços, dos tempos, das vivências para as manifestações expressivas das crianças” (Oliveira, 2016, p. 35). As relações dentro das instituições devem ser comprometidas com a cidadania das crianças e pensadas para superar quaisquer tipos de dominações. Assim poderemos afirmar que o currículo da Educação Infantil compreende

(...) a escola como espaço que integra vida, cultura, cidade, escola, experiências e aprendizagens, mundos distintos e complementares como a razão e a fantasia, a arte e a ciência, o corpo em movimento e o pensamento, adultos e crianças em uma experiência inteira e socialmente relevante para a educação das infâncias (Oliveira, 2016, p. 35).

Nessa esteira, o ensino *da e pela* arte precisa ser articulado com sua dimensão política para que privilegie o desenvolvimento integral da criança e caminhe em direção à trans-formação. Do contrário, arriscamos ceder a um ensino utilitarista, recreacionista, descontextualizado e compactuante com a manutenção dos bens culturais simbólicos pautados pela hierarquização de saberes. Pensando nessa manutenção, não seria interessante a colocação integral, estética e sensível do sujeito no mundo. Por isso a organização para que nada *nos* aconteça (Bondía, 2002) e o apagamento da *ação* político-pedagógica da arte-educação.

Nossa sociedade é dinâmica e seu movimento se dá pelos conflitos nas inter-relações sociais (Oliveira, 2016). Nesse dinamismo estão inseridas a educação das infâncias e a formação docente, assim reitero o esforço por sua aproximação. As complexas e contraditórias exigências da sociedade se refletem nas ações pedagógicas, na prática e formação docente, por isso a carência de uma formação que leve em conta as necessidades e potencialidades profissionais, sociais, políticas, humanas e culturais (Oliveira, 2015). Para Estrela (2002, p. 18), a

formação de professores implica “um determinado conceito de ser humano e das suas relações com o mundo”.

A formação docente se insere dentro de um contexto que envolve variadas representações e valores trazidos do passado. Cabe a ela dar continuidade aqueles que contemplam as demandas atuais, romper com tradições obsoletas e fundar novos caminhos visando outro futuro (Estrela, 2002). Da mesma forma, cabe à docência o compromisso de refletir sobre a realidade “dando pontos de apoio e de referência à construção do ato pedagógico e do ato de formação e permitindo, ou não, que esses saberes sejam interrogados à luz dos saberes pessoais gerados pela experiência e pela reflexão sobre ela” (Estrela, 2002, p. 19). Nessa lógica, arte e formação se relacionam em um espaço de proximidade e investigação onde valores da cultura e da experiência humana são criados, processados e transformados (Oliveira, 2015).

Franz e Hernández (2003, p. 132) colocam que uma educação pautada na perspectiva cultural deve “levar em conta o mundo pessoal de quem aprende, seus conhecimentos, ideias prévias e preconceitos”. Da mesma forma, deve “valorizar a capacidade de relacionar objetos artísticos com a vida das pessoas com as quais a obra está em relação”. O que se propõe aqui é o ensino de arte contextualizado na realidade tanto de quem ensina quanto de quem aprende. Somente assim a aprendizagem será significativa.

Nas palavras de Oliveira (2015, p. 65),

A formação inicial de professores deve proporcionar aos estudantes a aquisição e aprofundamento de conhecimentos, de competências e disposições, desenvolvendo neles a capacidade de análise do contexto social e cultural em que vivem, dos processos de ensino aprendizagem que lhes permitam intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem, preparando-os para os desafios da vida atual (García, 1999, p. 26).

Portanto, a inclusão da arte na formação de professoras acarreta a (re)significação de conceitos cristalizados, principalmente na revisão da postura das estudantes. Aqui partimos de uma postura “problematizante, reflexiva, dialógica e dinâmica - orientada para a construção de uma sociedade que assente numa concepção do ensino como ato moral, social, político e cultural” (Oliveira, 2015, p. 65). Os cursos de pedagogia e magistério, responsáveis pela construção de um perfil docente, precisam se orientar de maneira com que estudantes se formem sujeitos da experiência. Mais adiante, no exercício da profissão, poderão formar

novos públicos na qualidade tanto de produtoras quanto de receptoras da arte no seu tempo (Oliveira, 2015).

Infelizmente, o que acontece na prática – como evidenciado por Azevedo (2019) – é o esvaziamento dos valores propositivos e trans-formadores nos cursos de formação docente pela demanda do mercado com um aumento meramente quantitativo da escolaridade (Oliveira, 2016). Sob influência neoliberal, que acontece é um novo tecnicismo disfarçado de aperfeiçoamento profissional (Oliveira, 2016). Como dissertei anteriormente, uma formação fragilizada requisita que a professora recém-formada busque constantemente novas qualificações.

Não estou me referindo à formação continuada, mas a formações complementares em vistas de, em vez de complementar, fundamentar saberes que deveriam ter sido contemplados na formação inicial. Fica individualizada à professora a responsabilidade em dar conta das especificidades que não foram tratadas em currículos generalistas. Como solução, o “aperfeiçoamento” pode ser alcançado no vasto mercado dos cursos de extensão, capacitação e qualificação (Oliveira, 2016).

Todo esse processo é estratégia para que se perpetue o capital (Pimenta; Ghendin, 2002). Nesse ínterim, perdemos de vista o alvo da problemática: não são as instituições de ensino superior que precisam ser repensadas, mas o *curriculum vitae* da profissional que deve ser incrementado quantitativamente em tempo para a entrevista de emprego. Oliveira (2016, p. 42) comenta:

As críticas apresentadas indicam os seguintes problemas a essa perspectiva: o individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potencializadores de uma reflexão crítica, a excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e a restrição desta nesse contexto.

A partir dessas críticas, apontamos possibilidades de superação desses limites deslocando-se da perspectiva do professor reflexivo para o intelectual crítico reflexivo; ou: da dimensão individual da reflexão para um caráter público e ético.

Esse caráter público e ético tem de ser considerado na universidade e no chão da escola. Como pede Bondía (2002): não confundamos informação com conhecimento. Conhecer implica no que fazemos com as informações obtidas, em como as analisamos, organizamos, contextualizamos e relacionamos reconhecendo que podem colaborar ou se opor à perpetuação das desigualdades sociais (Oliveira, 2016). Porque histórica, social e política, a educação é

produto do trabalho de seres humanos e, como tal, responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Por

isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. Enquanto prática histórica tem o desafio de responder às demandas que os contextos colocam (Oliveira, 2016, p. 40).

Portanto, temos responsabilidade com o produto que (re)produzimos. Neste capítulo, tentei dar luz às problemáticas que envolvem pensar e fazer educação, ciência e arte. Sigo os apontamentos de Freire (1974) e acredito que a educação nunca é neutra. Como eco também tenho as concepções de que a ciência deve ser crítica e a arte não se propaga no vácuo. Por reconhecer que toda manifestação tem o contexto que a incita, busquei contextualizar esse estudo, as reflexões que fiz até aqui e as intervenções que farei.

### 3.6 Integrando aprendizagem e desenvolvimento

Tenho defendido a arte como possibilitadora de aprendizagens e desenvolvimento integral dos sujeitos. Concluindo meu aporte teórico, quero dar luz a essas concepções caras ao meu estudo em diálogo, principalmente, com Vygotsky e Paulo Freire. Esses autores mostram que, para pensar a aprendizagem e o desenvolvimento de um sujeito é preciso pensar *em relação com*. Desse modo, tais processos são agenciados no contexto em que o sujeito se insere e levam em conta fatores sociais como classe, raça, gênero, idade, religião, nacionalidade, entre outros.

Vygotsky (1991) entende a aprendizagem como um fenômeno social e coletivo fortemente ligado ao desenvolvimento humano. Como mencionei anteriormente, ele consolida a teoria sociocultural em contraponto às ideias vigentes de sua época que concebiam a aprendizagem meramente pela aquisição de informações. As correntes epistemológicas de então negligenciavam a autonomia do educando – denúncia também feita por Freire (1974) – e tomavam a educação como processo de “associação de ideias armazenadas na memória” (Neves; Damiani, 2006, p. 1).

Nesse sentido, a perspectiva sociocultural pondera os fatores sociais na formação do psiquismo humano e, em consequência, projeta o sujeito como histórico e fruto de conjuntos de relações (Freitas, 2000). Então é inaplicável pensar sua aprendizagem isoladamente. Por mais que ela seja particular – pois aprender envolve agenciamento subjetivo –, ela é relacional.

Giusta (1985) infere que estudar Vygotsky permite compreender que aprendizagem e desenvolvimento não se dão separadamente, já que, através do método histórico-crítico, o autor constata que o desenvolvimento psicointelectual

superior é um processo singular. Inegavelmente, suas influências basilares vêm da teoria marxista. Ressaltar esse aspecto é fundamental para compreender o caminho do autor em direção a uma psicologia marxista para explicar a formação social da mente humana (Vygotsky, 1991).

Dentre diversas influências, a dialética de Marx ganha destaque na obra vygotskyana. Em linhas gerais, o método dialético auxilia a percepção das relações por movimentos contrários. Diante de cada tese, é gerada uma antítese contrária à tese inicial. Da movimentação delas, se origina uma síntese. Todavia, a síntese não é mera somatória de tese-mais-antítese; antes, uma inauguração que se transforma em uma nova tese, a qual também será negada futuramente na ciclicidade dos movimentos contrários (Marx, 2015).

No que tange à abordagem vygotskyana, a dialética se apresenta na concepção do sujeito como “alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em uma determinada cultura” (Neves; Damiani, 2006, p. 7) – também podemos observar um caráter dialético na concepção de sujeito de González-Rey (2003). Do mesmo modo que a síntese não é formada pela soma de tese e antítese, o sujeito não é *formado* pela soma de suas relações, mas *se forma* com/por/a partir delas. Ainda, assim como a síntese não anula nem substitui seus precedentes, tampouco o sujeito se equipara ao todo social com o qual interage, mas se desenvolve com ele e o desenvolve em interações dialéticas ao longo de sua vida.

Vygotsky (1982) esclarece que o sujeito é ativo, ou seja, está em constante atividade sobre o meio. Isso implica em enxergar que

o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem (Rego, 2013, p. 98).

Devido à natureza dialética de seu pensamento, Vygotsky não almeja separar o sujeito e o social, mas entender o sujeito como essencialmente social (Neves; Damiani, 2006). Assim, sua aprendizagem é constituída em sua ação no mundo e, conseqüentemente, é social por essência. Portanto, cabe dizer que uma das condições *sine qua non* à aprendizagem é a socialização. Nessa lógica, Vygotsky formula o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Ela está localizada entre os níveis de desenvolvimento real e potencial e pode ser definida como



a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1984, p. 97).

Logo, o incentivo à socialização da criança na escola tem em vista articular a ZDP. Nesse ínterim, se articula outro conceito chave da teoria vygotskyana: a mediação. Ela pode ser entendida como a intervenção de um elemento intermediário numa relação e é fundamental ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Oliveira, 2002). As “ferramentas” empregadas na mediação são diversas e a linguagem recebe destaque. Para Vygotsky, a mediação ocorre sob os aspectos dos signos, dos símbolos e das palavras (Martins; Moser, 2012).

É importante realçar que a mediação opera muito mais como elemento participante e constituinte das relações do que propriamente como ação. A mediação acontece na medida que os seres humanos se amparam nela como alavanca para algo (Wertsch; Del Río; Alvarez, 1998). Nas palavras de Martins e Moser (2012, p. 10),

Se toda ação humana supõe uma mediação, do mesmo modo a aprendizagem se faz com a mediação semiótica ou pela interação com o outro, na interação social, na qual as palavras são empregadas como meio de comunicação ou de interação.

Podemos enxergar a professora como uma figura que garante a mediação da relação das crianças com o mundo. Ela cria meios de aprendizagem e fornece contextos para o desenvolvimento dos educandos pela ZDP. No entanto, é preciso cuidado para não centralizar todo o processo educativo nessa figura e preterir sua interação dialética com os demais agentes da educação.

Também podemos inferir que o encontro com a arte medeia a aprendizagem da criança, seu desenvolvimento, sua subjetivação e sua colocação no mundo. Desse encontro é possibilitado à criança o exercício de si, sua realização estética e seu agenciamento enquanto produtora de cultura. Isso porque a arte, com toda a sua carga de sentidos sociais, é elo sensível entre a criança e o mundo.

Partindo do pressuposto que aprendizagem e desenvolvimento são fenômenos conectados, procuro mergulhar no conceito de desenvolvimento integral infantil. Minha leitura sobre esse conceito é feita junto com Paulo Freire e demais vozes da educação integral. Ainda que Freire tenha se dedicado à educação de adultos, a cientificidade de sua obra inspira reflexões e habilita contextualizações em demais aspectos da educação (Leite; Freire; Carvalho, 2021) – no caso, Educação Infantil.

A realização da analogia entre Freire e esta etapa educacional [Educação Infantil] está pautada no caráter de seu método educacional, no qual toma várias categorias por base, dentre elas: dialogicidade, autonomia, democracia, cidadania, libertação e trabalho coletivo (Leite; Freire; Carvalho, 2021, p. 2).

Como indiquei anteriormente, a Educação Infantil se difere das demais etapas da Educação Básica em diversos aspectos. Leite, Freire e Carvalho (2021) chamam atenção para a própria nomenclatura: não se trata de “Ensino” Infantil, como o é no Fundamental, Médio e Superior. A palavra educação remete a muito mais do que ensino (o qual é frequentemente associado a saberes intelectualizados); diz respeito à inserção da criança no mundo e na cultura, à garantia da integridade física, ao aprimoramento de habilidades e competências socioemocionais e motoras, ao desenvolvimento de vínculos afetivos, autoconhecimento e subjetividade. Portanto, o compromisso docente com as infâncias tem caráter particular – aqui revisito as noções de profissionalismo no trabalho com crianças levantadas mais cedo.

Os próprios documentos da educação (vide BNCC e LDBEN) evidenciam que é responsabilidade dessa etapa e das profissionais que nela atuam o atendimento das necessidades básicas das crianças além de sua estimulação por meio de interações e brincadeiras. Quando Freire (2006) disserta sobre a educação bancária, em nenhum momento ele decreta que a educação das infâncias está além desse imperativo. A Educação Infantil é bancária quando falha em dar conta dos compromissos anunciados acima e quando opera na lógica utilitarista e mercantilista que lhe confere o grau de “preparação” para as etapas subsequentes.

Quando assumimos o compromisso com o desenvolvimento integral infantil, nos opomos à educação bancária porque proporcionamos circunstâncias ao desenvolvimento da criança em sua inteireza compreendendo que a educação não é somente processo cognitivo. Nesse passo, caracterizamos a escola como espaço de subjetivação, de realização estética e de exercício de si por parte de todos os agentes que a compõem. Afirmar tudo isso é esforço para organizar os saberes de modo igualitário, uma vez que

As crianças precisam desenvolver habilidades desde que lhe permitam que isto ocorra, oferecendo práticas que considerem as crianças como seres ativos, participantes, criativos, seres que necessitam de movimento, ou seja, não são estátuas, elas se desenvolvem a partir das cem linguagens que possuem, utilizando o seu corpo, sem negar o movimento que é próprio da criança. Negar o movimento, é negar a própria criança (Leite; Freire; Carvalho, 2021, p. 6).

Potencializar o desenvolvimento integral do sujeito na escola é um dos princípios da pedagogia libertária e da educação integral, defendidos por Freire em

sua vida e obra. A pedagogia libertária, de caráter trans-formador e democrático, se ancora em princípios anarquistas (principalmente no que reivindica a descentralização do intelectualismo) e é fundamentada na conceitualização da educação integral. Proposta inicialmente por Paul Robin (1989), esta surge do profundo sentimento de igualdade e do direito de todas as pessoas, independentemente de seus contextos sócio-históricos, de desenvolverem todas as suas faculdades físicas, emocionais e intelectuais.

Essa noção de “desenvolver todas as faculdades” remonta ao pensamento iluminista e humanista do século XIX que compreendia o sujeito como um ser total, isso é, como articulado em múltiplas facetas que harmoniosamente o compõem (Gallo, 1997). Justamente por considerar tamanha complexidade humana, libertários salientam ser irrisório investir somente em uma faculdade (comumente, a intelectual) em detrimento das outras. O argumento da educação integral é que um corpo ativo e saudável, boas relações afetivas e o sentimento de pertença dentro de uma instituição são tão importantes quanto o exercício de operações cognitivas.

A educação integral é embebida de ação política. Tomando a educação como um processo formador de pessoas, é crucial decidir *a priori* que tipo de pessoas se quer formar. Gallo (1997) aponta duas vias fundamentais e antagônicas: ou a formação será de pessoas compromissadas com a manutenção do sistema social vigente, ou a formação será de pessoas compromissadas com sua transformação.

Especialmente levando em conta os apontamentos feitos no capítulo anterior, tenho na arte-educação uma potencial aliada para o seguimento pela segunda via. Entendo a arte-educação como um meio de garantir a educação integral no chão da escola e no ensino superior. De fato, muitas escolas libertárias utilizaram a arte como pilar de aprendizagem e desenvolvimento de moralidade, intelectualidade, criticidade e senso estético (Gallo, 1997).

Encaro com urgência a tomada de compromisso da Educação Infantil com o ser total das crianças que chegam à escola. Afinal, é essa a porta de entrada na escolarização. Cada vez mais, mais e mais novas crianças chegam à escola e daí o desafio do ato de *educar* afora ensinar. É nesse sentido que sintonizo minhas propostas para a formação de crianças e, ao mesmo tempo, para a formação docente. Por óbvio, o caminho é longo e não se encerra aqui, mas se faz andando. Assim, sigo meu caminho esclarecendo o método de minha pesquisa.

#### 4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*Preste atenção nos encontros  
Que nunca serão esquecidos  
Mas que não acontecerão  
Se não forem percebidos  
(Coletivo Educ-ação)*

Segundo Sekaran (1994), a função da metodologia é guiar o processo da pesquisa por meio de um sistema de procedimentos tendo como objetivo geral encontrar respostas ou soluções aos problemas por uma investigação crítica e organizada. Sendo assim, é uma etapa fundamental a qualquer investigação, já que torna o estudo possível. Autores como Denzin e Lincoln (2000) salientam o comum emprego da metodologia de pesquisa qualitativa para a compreensão da vida humana em grupos. Logo, ela é frequente em campos como sociologia, antropologia, psicologia, educação e demais áreas das ciências Humanas e Sociais.

Giddens (1997, p. 12-13) explica que

diferentemente dos objetos da natureza, os homens são seres autoconscientes, que conferem sentido e propósitos ao que fazem. Sequer podemos descrever a vida social de modo acurado a menos que antes, aprendamos os conceitos que as pessoas aplicam a seus comportamentos.

King, Keohane e Verba (1994) complementam que a pesquisa qualitativa tem base em abordagens não fundamentadas em mensurações numéricas, empregando fortemente o uso de entrevistas ou análise de documentos. Em consonância, Levy (2005) caracteriza os métodos qualitativos por sua impulsão a identificar hipóteses para futuros testes. Portanto, para contemplar e possibilitar meu estudo, o organizo em natureza qualitativa de caráter exploratório, uma vez que tenho “como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (Gil, 2010, p. 27) e considero a interação da minha subjetividade enquanto pesquisadora e da subjetividade das participantes dessa pesquisa no processo investigativo (Gasque, 2007).

Como já apresentei, meu objetivo geral se ramifica em três específicos. Adoto diferentes métodos e ferramentas de pesquisa para dar conta de cumpri-los. Para os dois primeiros objetivos específicos, invisto na pesquisa no/sobre o cotidiano, entrevistas, observações e diário de campo. Para o terceiro, adiciono a revisão de

literatura. Por fim, para dar conta deles e do objetivo geral em profundidade, emprego a Análise de Conteúdo a partir dos pressupostos de Bardin (2010). Apresento a seguir um quadro metodológico que ilustra essas associações e em seguida me dedico a conceitualizações.

| <b>Problema de Pesquisa:</b>                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Como professoras de Educação Infantil entendem a experiência da arte na escola e quais os agenciamentos provocados por esta para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças?       |                                                                                                                                                  |
| <b>Objetivos</b>                                                                                                                                                                        | <b>Técnicas empregadas</b>                                                                                                                       |
| Estudar a perspectiva das professoras em relação à experiência da arte na Educação Infantil e os agenciamentos provocados por ela para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. | Revisão de literatura;<br>Pesquisa no/sobre o cotidiano;<br>Entrevistas semiestruturadas;<br>Observações assistemáticas;<br>Análise de conteúdo; |
| Investigar como a experiência da arte na Educação Infantil é compreendida pelas professoras e qual a sua relevância no cotidiano escolar.                                               | Pesquisa no/sobre o cotidiano;<br>Entrevistas semiestruturadas;<br>Observações assistemáticas;<br>Diário de campo;                               |
| Analisar a intencionalidade das práticas pedagógicas em arte na Educação Infantil e qual a sua articulação com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.                         | Pesquisa no/sobre o cotidiano;<br>Entrevistas semiestruturadas;<br>Observações assistemáticas;<br>Diário de campo;                               |
| Estudar as potencialidades da experiência da arte na Educação Infantil relacionando-as com a literatura científica produzida dentro da temática.                                        | Pesquisa no/sobre o cotidiano;<br>Diário de campo;<br>Revisão de literatura;                                                                     |

**Tabela 3: Quadro metodológico**

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A revisão de literatura, além de me auxiliar na composição do arcabouço teórico desse estudo, me possibilita o diálogo com os autores escolhidos (Brizola; Fantin, 2016) para pensar a experiência da arte na escola e complementa dados de outras fontes (Martins; Theophilo, 2009). Buscando conhecer a perspectiva das professoras e inferir sobre suas práticas pedagógicas, utilizo da pesquisa no/sobre o cotidiano me aproximando do chão da escola. Nas palavras de Garcia (2003, p. 204), isso implica em

Pôr-se a aprender onde pensávamos ir para ensinar. Ir aprendendo cotidianamente a reaproximar prática e teoria até que se confundam e voltem a ser o que um dia hão de ter sido, apenas prática teoria prática, sem divisões ou hierarquias. [...] O cotidiano, portanto, como um rico espaço de construção de conhecimentos, os professores como sujeitos de conhecimentos, assim como as crianças como sujeitos de saberes e a

escola como locus de diferentes saberes que dialogam dialeticamente possibilitando ser cumprida a promessa de uma escola que contribua efetivamente para mudar as vidas de quem nela chega e por ela passa grande parte da sua vida.

A pesquisa no/sobre o cotidiano configura em quem pesquisa uma postura de abertura ao novo e ao inusitado. Seus instrumentos convocam, como em uma espécie de arqueologia, a “escavar o cotidiano” (Stecanela, 2009, p. 5). Nas palavras de Stecanela (2009, p. 5),

Dessa atitude decorrem tentativas de apreender e de compreender algo que está ali presente, em estado bruto, para ser talhado, detalhado, “escovado” (como os ossos que o arqueólogo descobre), mas que os condicionamentos arraigados às lentes interpretativas convencionais acabam por embaçar a visão e a percepção.

Nessa lógica, busquei aderir a uma “postura de arqueóloga” escovando o cotidiano a pente fino de modo a compreender novos elementos referentes à experiência da arte na Educação Infantil. Entrevistar as profissionais e observar suas práticas foi basilar para essa arqueologia. Pais (2003, p. 17) pretende adotar uma “lógica da descoberta” para alavancar o conhecimento a partir do cotidiano. Segundo o autor (1993), o cotidiano é aquilo que se passa sem que nada pareça passar. Nesse sentido, é no que escorre que encontramos “condições e possibilidades de resistência que alimentam sua própria rotura” (Pais, 1993, p. 108).

Podemos considerar que a realidade não se entrega, mas se *insinua* na medida em que nos aproximamos do social. Na condição de pesquisadores, nos cabe imaginar, descobrir e construir a realidade seguindo as rotas do cotidiano e entendendo que elas denunciam os “múltiplos meandros da vida social que escapam aos itinerários ou caminhos abstractos [*sic*] que algumas teorias sociológicas projectam [*sic*] sobre o social” (Pais, 1993, p. 109). Segundo Pais (1993, p. 109), o importante é insinuar o social em vez de fabricar uma ilusão de sua posse, já que “a posse do real é uma verdadeira impossibilidade e a consciência epistemológica desta impossibilidade é uma condição necessária para entendermos alguma coisa do que se passa no quotidiano”.

Para insinuar o social, esse tipo de pesquisa envolve processos de entrevistas com as profissionais e observações. Optei pelas entrevistas semiestruturadas para “estudar a maneira pela qual um professor representa sua identidade, pelas palavras que escolhe usar” (Lankshear; Knobel, 2008, p. 71). Esse modelo pressupõe o surgimento de informações de uma maneira mais livre pelo não condicionamento de respostas a alternativas padronizadas (Triviños, 1987). Em complemento, Minayo

(2008) coloca que essa estratégia dá abertura a novos questionamentos durante a pesquisa e a possibilidade de suspender aqueles inconvenientes no momento.

Essa estratégia me foi favorável principalmente pela flexibilidade para reformular minhas perguntas de modo que fossem mais bem compreendidas por cada professora. Nisso, também pude adicionar perguntas subsequentes quando senti necessidade para explorar determinado assunto. Por seu caráter semiestruturado, ainda assim me mantive fiel ao meu roteiro, contudo, podendo flexibilizá-lo diante de cada pessoa que entrevistei.

Além das entrevistas, observei momentos de docência das professoras. Utilizei da observação assistemática, ou seja, uma observação

espontânea, informal, ordinária, simples, livre, ocasional e acidental [e] consiste em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais. [É] mais empregada em estudos exploratórios [sem] planejamento e controle previamente elaborados (Marconi; Lakatos, 1999, p. 91).

Essa modalidade depende da sensibilidade de quem pesquisa ao capturar os fenômenos. Gil (2010) sugere que ela é mais adequada em situações de caráter público e pode implicar na adoção da técnica de observação participante, como no meu caso. Em alguns momentos, participei das atividades da escola. Em breve descreverei tais momentos bem como explicarei meus motivos para aderir à participação.

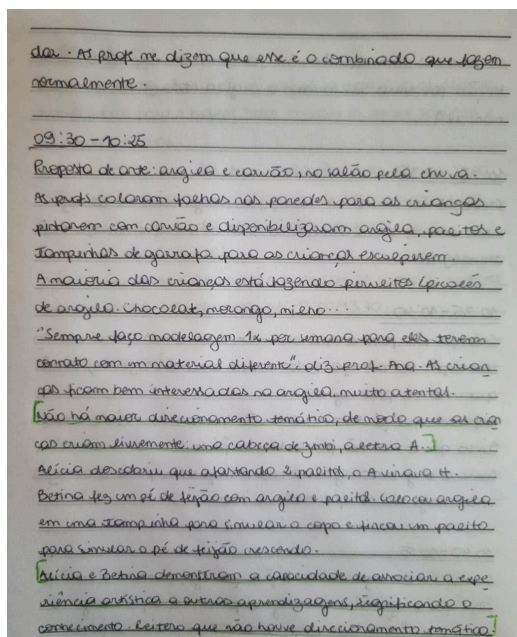
O modo assistemático de observar me permitiu capturar os fenômenos ao passo que aconteciam (Laville; Dionne, 1999). Claro, eu tinha objetivos com minhas observações e sabia quais fenômenos me preocupariam mais, porém não me mantive restrita a um roteiro nem presa às hipóteses prévias à observação. Com essa postura, pude atentar para fenômenos emergentes e recalculer minha rota durante a pesquisa.

Durante as observações, tive comigo um diário de campo para registrar o cotidiano. Nas primeiras páginas, escrevi meu problema de pesquisa e meus objetivos. Esse instrumento possibilita descrições detalhadas da realidade observada, sendo importante para, no momento da análise do cotidiano, permitir uma noção do todo que, no momento observado, pareceu ser composto por experiências isoladas (Stecanela, 2009). Desse modo, pude sistematizar as experiências vividas para, mais adiante, analisá-las.

Entendo que toda observação um pouco se condiciona às lentes de quem observou, portanto, compreendo que minha construção subjetiva influenciou minha

redação do diário de campo. Nesse sentido, separei a descrição das observações das minhas inferências. Inicialmente, dividi as folhas do diário em duas colunas, uma para a descrição acurada dos fenômenos ao passo que aconteciam e outra para minhas impressões, pensamentos e sensações diante das experiências.

Não demorou muito para que eu percebesse que não estava conseguindo me adaptar a esse método. Gosto de escrever. Esse processo me acontece com fluidez, e me foi desconfortável fragmentar minha redação. Sendo assim, minha estratégia foi de não dividir o texto. Optei por inserir minhas inferências entre parênteses em texto corrido dentro do diário. Ao fim de cada observação, revisei minha escrita e destaquei estes trechos. Também dediquei algumas linhas para descrever como eu me senti durante a atividade e destacar pontos que julguei merecedores de atenção futuramente.



**Figura 6: Página do diário de campo**

Fonte: acervo da pesquisadora (2024).

Aguiar (2001) indica que a fala é imprescindível à análise, mas não contempla seu todo. Por isso é preciso atentar aos fenômenos inteiros, porque “as falas dos sujeitos são construções advindas de determinações históricas, sociais e individuais, sendo que o pesquisador vai à busca da essência, apreendendo o sentido constituído pelo sujeito” (Aguiar, 2001, p. 134). Nesse sentido, com a junção dos métodos evidenciados acima pretendi ir além do que é dito verbalmente, buscando a essência dos sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa e por mim na construção de um material potente para a análise.



#### 4.1 Participantes e locais da pesquisa

Quero inaugurar essa seção expressando novamente meu mais profundo agradecimento a quem participou dessa pesquisa e, em sua participação, a possibilitou. Fui extremamente bem recebida em todas as escolas que visitei e nossas trocas me são inesquecíveis. Inicialmente, eu pretendia estudar as concepções das professoras sobre experiências com arte na escola, contudo, o que se passou foi uma série de felizes *encontros*.

Nessa lógica, *encontrei* quatro professoras de Educação Infantil. A formação inicial em pedagogia não consistiu em critério de seleção. Primeiro porque, como indiquei anteriormente, temos um número significativo de docentes de primeira infância que não são pedagogas (Brasil, 2024a). Depois porque minhas participantes alvo não eram necessariamente as professoras titulares, mas as responsáveis pelos momentos de arte na escola. No caso de escolas que compreendem a arte como uma das aulas especializadas – as nomenclaturas tendem a variar conforme a instituição –, essas profissionais geralmente possuem formação inicial em Artes e áreas afins. No caso, apenas uma das quatro professoras era especializada.

Inicialmente, quis pesquisar junto a seis professoras para ampliar minha amostra e, ainda assim, preservar uma profundidade satisfatória na análise qualitativa. Inclusive cheguei a confirmar a pesquisa com seis profissionais, porém não dei continuidade com duas delas. Uma das interrupções se deu por minha decisão enquanto a outra ocorreu por parte da professora.

Uma das professoras permitiu que eu fosse até seu local de trabalho e sugeriu que eu iniciasse as observações antes de realizarmos a entrevista. A princípio isso não seria um problema, não fosse o fato de ainda não termos discutirmos e concordado sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Neguei realizar qualquer procedimento sem acordo e solicitei o agendamento de um horário para conversarmos a respeito. Tendo conversado, entendi que o obstáculo era justamente a assinatura do termo e acabei por encerrar nosso contato.

Com a outra professora foi diferente. Estabeleci contato com ela e com a coordenação da escola onde ela trabalha. Minha proposta foi aparentemente acatada, entretanto, quando pleiteei o agendamento da entrevista, não obtive mais retorno. Passado certo tempo de espera, interpretei a falta de resposta como uma declaração de não participação.

O contato com as quatro professoras restantes foi mais tranquilo e fluido. Pedi sugestões de professoras ou escolas a colegas de profissão, do grupo de pesquisa e do Programa de Pós-Graduação. Não quis realizar a pesquisa em instituições que já fossem de meu conhecimento ou com as quais eu pudesse ter algum tipo de vínculo primando por uma investigação tão imparcial quanto possível. Meus dois critérios de seleção foram escolas localizadas em Porto Alegre e igualmente distribuídas entre rede pública e privada. Compartilho a seguir uma tabela contendo informações sobre as professoras e escolas participantes utilizando nomes fictícios para manter sigilo sobre dados identitários.

| <b>Professora</b>    | <b>Formação</b>                 | <b>Instituição</b>                             | <b>Turma</b>                |
|----------------------|---------------------------------|------------------------------------------------|-----------------------------|
| Ana Paula<br>39 anos | Magistério<br>(desde 2021)      | Escola de Educação<br>Infantil de rede pública | Maternal                    |
| Flávia<br>25 anos    | Magistério<br>(desde 2020)      | Escola de Educação<br>Infantil de rede pública | Jardim                      |
| Juliana<br>40 anos   | Artes Visuais<br>(em andamento) | Escola de Educação<br>Infantil de rede privada | Professora<br>especializada |
| Renata<br>43 anos    | Pedagogia<br>(desde 2013)       | Escola de Educação<br>Infantil de rede privada | Jardim                      |

**Tabela 4: Quadro-síntese das participantes da pesquisa**

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Chama atenção que apenas uma dentre quatro professoras seja pedagoga. Renata também tem duas especializações: Gestão Escolar e Orientação Pedagógica. Contudo, Flávia está cursando Pedagogia e se forma em um ano. Outro ponto que se destaca é o fato de que Juliana não possui formação completa, mas diz trabalhar na área da educação desde 2009. Minha amostra, mesmo reduzida, evidencia a ausência de formação adequada por profissionais da Educação Infantil exposto no último Censo Escolar (Brasil, 2024a).

Na condição de professora especializada, Juliana ministra os momentos de arte na escola no chamado espaço criativo. Logo, durante 45 minutos por dia ela é a professora referência de cada uma das turmas da escola, de creche a pré-escola. Juliana me contou que esteve a vida inteira fazendo arte: desenha desde a infância e faz artesanato. Não ousa dizer que ela não possui o saber da experiência da arte, entretanto, não posso garantir que ela tem a capacidade profissional formal para o exercício da docência.

Seu caso retoma o ponto de Campos (2018) quando ela acusa que a fragilidade da formação docente faz com que o senso comum seja norteador da prática – e, adiciono, da intencionalidade – pedagógica. Eu poderia denunciar aqui o sucateamento da formação em arte ao apontar que a única professora que não é formada é responsável pelos momentos de arte na escola, entretanto, Juliana é responsável pelo espaço criativo no contraturno. Durante as manhãs, ela também é professora titular em uma turma de Jardim. Logo, a inadequação da formação docente é uma problemática transversal à toda Educação Infantil e o que se coloca em jogo é a garantia do direito a uma educação de qualidade às crianças de primeira infância.

Para além dos aspectos da formação, busquei compreender o movimento que levou as participantes até o chão da escola. Nenhuma delas indicou ter tido vontade, na infância ou na adolescência, de ser professora. Inclusive, a maioria já trabalhava em outra área antes de ingressar na educação. Somente Flávia conta que sempre soube de seu desejo de trabalhar com crianças – ainda que considerasse outras profissões além da docência – o qual foi motivado pelo convívio com sua sobrinha. Em contrapartida, todas relataram terem começado a trabalhar em escolas como professoras antes mesmo de ingressarem em um curso de formação docente, o que novamente levanta questões acerca dos requisitos para o exercício da profissão.

Esse breve reconhecimento sobre o perfil das participantes da pesquisa foi essencial para que eu pudesse dar continuidade às entrevistas. Ele também influenciou minha investigação acerca das compreensões das professoras a respeito da experiência da arte e de sua intencionalidade pedagógica. Em sequência, descrevo os encaminhamentos da coleta dos dados.

## 4.2 Espionagem

Como contei mais cedo, uma criança me acusou de estar *espionando* sua escola. Achei essa observação muito certa, afinal, por qual outro motivo eu estaria coletando informações no ato suspeito de escrever o que acontecia em um caderno e colher o depoimento de sua professora? Sinceramente, acho que essa é uma maneira muito mais divertida de se referir à coleta de dados. Desse modo, quero descrever aqui os procedimentos de minha espionagem.

Os contatos com as escolas foram feitos por ligação, *e-mail* ou *WhatsApp*. Conversei primeiramente com as coordenadoras, me apresentando e apresentando

minha pesquisa. Apenas uma coordenadora confirmou de imediato, as outras conversaram com as professoras antes de me retornarem. Perguntei se a escola contava com uma professora especializada para artes, e como apenas Juliana ocupava esse cargo em sua escola, não especifiquei nenhum nível da Educação Infantil para observar nas outras escolas. Pelo contrário, deixei em cargo da escolha a própria equipe escolar.

Sendo assim, Juliana e Renata foram indicadas por suas coordenadoras e Ana Paula e Flávia se voluntariaram para participar porque se interessaram por meu tema de pesquisa. Tendo a confirmação das participantes, combinamos as datas para a espionagem/coleta. Durante um mês, visitei as escolas para entrevistas e observações. Realizei uma entrevista e duas observações com cada professora, as acompanhando durante um turno por vez. Busquei ir às escolas em dias variados para contemplar possíveis diferenças na rotina e organização.

O processo inicial foi o mesmo com todas as professoras. Segui os preceitos éticos anunciados na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016). Ela define a pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais como voltada ao conhecimento, às vivências e aos saberes de sujeitos e grupos em relações sociais ou institucionais levando em conta valores culturais e suas formas de subjetividade e comunicação.

Seguindo esses preceitos, apresentei o TCLE (disponível no Apêndice 1) com o objetivo de esclarecer meus objetivos com a pesquisa e o grau de participação das professoras. Todas assinaram de forma esclarecida e voluntária, cientes de que seu anonimato seria garantido e que a pesquisa não importaria riscos à sua integridade física, psíquica, moral e intelectual. Esclareci que elas poderiam encerrar sua participação a qualquer momento, bem como solicitar a exclusão em meu relatório de trechos da entrevista ou momentos observados.

As entrevistas foram gravadas com o consentimento das professoras. Apenas duas professoras pediram para eu parar de gravar. Uma delas quis citar nomes de colegas ao contar um episódio e preferiu que isso ficasse em sigilo. A outra me contou de uma mudança de planos devido a organizações internas da escola. Nenhum desses trechos apresentou informações pertinentes ao meu problema de pesquisa.

O roteiro das entrevistas está disponível no Apêndice 2. Em se tratando de entrevistas semiestruturadas, ele foi adaptado para cada professora, contudo, as

perguntas base são as mesmas. A maioria das entrevistas foi feita na sala da coordenação de cada escola, salvo uma, que foi realizada na sala de aula quando as crianças estavam ausentes. Nesses momentos, levei comigo folhas de ofício, lápis de colorir e canetas hidrocor. As posicionei na mesa reservando uma folha para mim e uma para a professora entrevistada dizendo que elas poderiam fazer registros em forma de texto ou desenho caso tivessem vontade. Suas reações foram:

Ana Paula: “Nossa, não!” e dá risada. “Não sei desenhar, sou péssima desenhando”.

Flávia: “Podes registrar tu, tu que és das artes... eu fico mais na conversa mesmo”.

Juliana: “Ah, assim é meio difícil. Tem que vir uma inspiração para eu criar alguma coisa, sabe?”.

Renata: “Essa parte eu deixo para as crianças mesmo...” e ri. “Não sou muito de escrever nem de desenhar”.

Apesar de todas terem recusado qualquer tipo de manifestação artística durante as entrevistas, em unanimidade responderam que fazem propostas de arte com frequência às crianças. Podemos perceber a rápida associação com o desenho a partir dos materiais que eu ofereci. Quanto a isso, não exijo que toda professora *goste* de desenhar apenas porque propõe desenhos às crianças. Eu consideraria caso encerrado se elas me dissessem que não queriam desenhar porque *não gostam* disso. Porém não foi isso que elas me disseram.

Ana Paula diz que *não sabe* desenhar. Em seguida, diz que é péssima. A noção de saber de Ana Paula está estritamente associada com sua noção de qualidade. Ela sabe desenhar, mas não sabe fazer um desenho *bom* dentro dos padrões que introjetou. Essa associação é muito comum e diversos estudiosos do desenho se debruçam sobre ela.

Gardner (1997) explica que o que comumente se entende como “bom” significa, na verdade, o mais realista possível. Lowenfeld (1977) estipula que a infância é a “era de ouro” das manifestações artísticas porque ainda não se concretizou a imposição realista. Quando uma pessoa adulta diz que é “péssima” desenhando, ela já internalizou que um desenho bom é aquele que se parece com a realidade. Para desenvolver esse nível de habilidade, seria necessário que a pessoa seguisse desenhando ao longo da vida – sobre isso, Vygotsky (2009) conjectura que

ao passo que a pessoa cresce e se torna mais atenta às expectativas sobre suas manifestações, perde o gosto por elas.

Flávia, por sua vez, não é tão direta. Ela se mostrou uma pessoa muito engraçada e conduzir a entrevista com ela foi divertidíssimo. Achei que com muita inteligência, humor e certo grau de malandragem, ela incumbiu a mim a árdua tarefa de fazer arte com um tom de concessão. Ela me *deixou* fazer um registro com arte, afinal, essa é a temática da minha pesquisa. Juliana justificou sua não adesão explicando seu próprio processo criativo, e sobre isso não me autorizo inferir.

Por fim, Renata admite que “deixa essa parte” – a manifestação artística – para as crianças. Diferentemente de Flávia, seu tom é de delegação. A arte “fica” para as crianças. Quando defendo uma formação docente pela experiência estética, busco fazer da experiência da arte ponto de encontro entre crianças e adultos. Em grande parte das vezes, as professoras não realizaram aquilo que propõem, tampouco têm familiaridade com a temática – o que fica nítido quando Ana Paula diz que “não sabe” desenhar. Como consequência, elas não possuem o saber da experiência com arte. A dimensão estética na formação colabora para que as professoras também sofram as consequências das experiências que promovem na escola.

No decorrer das entrevistas, percebi alterações em relação à facilidade das professoras em abordarem determinados assuntos. Todas elas falavam com muita desenvoltura sobre sua trajetória na educação e sobre os desafios e as realizações do trabalho em sala de aula. Entretanto, quando eu questionava sobre os saberes necessários ao exercício da profissão, tinha a impressão de que um fluxo era cortado.

Nenhuma delas me respondeu com profundidade o motivo de uma criança frequentar a Educação Infantil. Elas não apontaram saberes que uma criança deve desenvolver ou experiências que ela deve vivenciar. É preocupante que não estejam claras as competências da nossa profissão e os efeitos da escolarização na vida de uma criança.

Quando perguntei como elas elaboravam suas aulas, nenhuma fez referência a planejamento, nem a um método ou a uma corrente teórica que orienta sua perspectiva sobre o que é uma aula na Educação Infantil. Nesses momentos, elas apenas me descreviam a rotina da turma, o que é completamente diferente de descrever o processo de elaboração dessa rotina. Percebi que elas se sentiam muito

mais confortáveis em me contar como *faziam* educação do que como *pensavam* educação.

Isso evidencia a falta de um exercício reflexivo sobre a docência e sobre as questões transversais ao cotidiano da escola. É certo que venho criticando a intelectualização demasiada do Ensino Superior, mas não por isso relevo o fundamento de uma sólida base epistemológica para a ação profissional. Com isso não me refiro à mera retórica. Não esperava que cada resposta fosse justificada com articulação teórica e citasse três autores segundo as normas acadêmicas, mas é preciso que uma professora saiba explicar com respaldo científico a importância de sua profissão.

Quando questionei acerca dos saberes e fazeres basilares ao exercício profissional, ouvi de todas as professoras: paciência. De maneira alguma descredibilizo suas respostas. Quem trabalha com crianças de primeira infância, especialmente no contexto escolar, reconhece os desafios dessa profissão e concorda que paciência é mesmo uma virtude. Contudo, não é requisito para tornar-se professora. Ser uma pessoa paciente pode auxiliar em muito o *convívio* com crianças, mas pouco ou nada faz para garantir sua *educação*.

Para mais, quanto mais adentrávamos o assunto da formação, as respostas se tornavam ainda mais evasivas. Nenhuma das professoras indicou relação direta com a formação e o exercício da docência. Em contrapartida, apontaram a conversa com colegas, a internet e as aulas de anos anteriores como suportes para as suas práticas.

Então, quando eu mencionava a palavra “arte”, me parecia que estava dificultando ainda mais a conversa. Somente metade das participantes afirmou ter tido uma disciplina de arte na Educação Infantil durante a formação e concordou ter sido insuficiente. Todas disseram buscar na internet inspirações para atividades de arte. Quero aprofundar essa questão em minha discussão; por ora, quero apenas anunciar o perigo do rumo que está sendo tomado.

A fragilidade da formação inicial deixa as professoras à própria sorte para elaborar o exercício de sua profissão. Nesse ínterim, elas tendem a buscar fontes mais acessíveis para nortear as suas práticas, pecando pela adequação e autoridade dessas fontes. Como resultado, se coloca em risco a garantia do direito da criança à educação de qualidade que lhe é assegurado por lei (Brasil, 1990).

Além de não terem *encontrado* a arte na formação, as professoras também não possuem intimidade com ela em um âmbito mais pessoal. Quando questionei como a arte estava presente em suas vidas, apenas Juliana disse ter o hábito de desenhar e fazer artesanato. As outras não fazem e pouco consomem arte.

Flávia contou que costumava ler e assistir a mais filmes quando mais nova, mas perdeu o hábito na vida adulta. Partindo do ponto que levanta Zopelari (2007), podemos inferir que a permanência da arte ao longo da vida depende do quanto ela está imersa no meio social do sujeito e do quanto ele é incentivado a ser autor. Enquanto as crianças são mais frequentemente apresentadas à arte – também como recurso para ampliação de seu repertório cultural – o mesmo não acontece com os adultos. Como indicou Vygotsky (2009), isso dificulta o estabelecimento de um vínculo afetivo com a arte forte o bastante para torná-la presença significativa ao longo de toda a vida.

Todas as professoras indicaram que a forma de arte mais presente em suas vidas é a música. Ao longo de todas as observações, só escutei uma música sendo tocada nas escolas. Renata contou que, quando viaja, costuma visitar museus para aprender sobre a cultura do local. Ela disse que a arte possui um componente histórico, ou seja, pode ajudar na compreensão sobre determinado contexto. No entanto, não abordou essa questão quando eu questionei o que as crianças podem aprender a partir de experiências com arte.

O que se põe em evidência é um grande descompasso entre como as professoras percebem a arte em suas vidas e como a percebem na educação da primeira infância. Parecem estar falando de duas artes: uma adulta e uma infantil. Sem terem se *encontrado* com a arte na formação por meio de experiências estéticas, não é surpreendente que façam essa diferenciação e que, muitas vezes, se contradigam ao abordar como enxergam a arte nas infâncias e ao compartilharem suas próprias perspectivas.

Meu objetivo aqui é o de levantar alguns pontos para posterior discussão. Outra questão me chamou bastante atenção durante a entrevista com Ana Paula. Ela e Flávia trabalham na mesma escola. Como meu objetivo foi acompanhar somente os aspectos da sala de aula e não do funcionamento da instituição, isso não interferiu na minha pesquisa. Quando entrei em contato com sua coordenadora, a qual chamarei de Carolina, solicitei apenas uma professora. Contudo, após



conversar com a equipe, ela me contou que ambas ficaram muito interessadas em minha pesquisa e gostariam de participar.

Optei por realizar as entrevistas e as observações em dias diferentes, tal como faria se elas trabalhassem em escolas distintas. Ana Paula foi minha primeira entrevistada. A coordenadora, Carolina, cedeu sua sala para nós, contudo, permaneceu presente durante a entrevista. Tendo Ana Paula me assegurado que se sentia confortável para seguir, acatei sua decisão receando causar algum conflito.

Inicialmente, imaginei que Carolina pudesse estar se sentindo insegura com a minha presença e quisesse supervisionar a entrevista. Contudo, no meu ponto de vista, o que se passou é que ela também queria ser entrevistada. Ela fez breves comentários após as falas de Ana Paula e, quando eu retornei para entrevistar Flávia, comentou que esteve pensando em minhas perguntas e me ofereceu respostas a todas elas. Foi interessante apreender a perspectiva de uma coordenadora pedagógica sobre a experiência da arte na escola, mas, por óbvio, não computei suas respostas como dados.

Logo no começo da entrevista com Ana Paula, Carolina contou que uma terceira professora da escola foi cogitada como participante, a qual chamarei de Bruna. Bruna é professora de berçário. Teria sido muito interessante aprofundar a discussão sobre o encontro de bebês com arte, mas Bruna não quis participar. Sua justificativa, que me foi informada por Carolina, foi que ela “não trabalha tanto com arte mesmo, mais com música e dança” e que julga ser difícil pesquisar o encontro dos bebês com arte porque “para isso precisa de uma criatividade que eles ainda não têm”.

Essa explicação me permitiu inferir sobre duas concepções da equipe dessa escola. Primeiro que as formas de arte dinâmicas, em especial música e dança, não são arte. Isso não me surpreendeu, porque é muito comum que se tenha as artes visuais como referência e a corporeidade seja desconsiderada enquanto expressão artística.

Penso o contrário. Se considero a experiência da arte uma experiência estética, pressuponho que ela é vivida pelo sujeito inteiro. Considero a corporeidade como exercício sensível de ser-no-mundo, o que, segundo Oliva (2024), é sentido e expressão de um sujeito integral. Justamente por isso, as formas que convocam o fenômeno do corpo são “arte mesmo”.

Depois, a respeito da crença de que bebês não têm criatividade, logo, é difícil pesquisar a experiência da arte nessa faixa etária, isso traduz a concepção do bebê como sujeito de atividade muito mais reprodutora do que criadora. Indo mais além, isso explica uma restrição ao considerar tanto as habilidades dos bebês quanto às possibilidades da arte-educação. Não pretendo me estender nessa discussão para não fugir do foco do meu estudo, mas alguns pontos devem ser levantados.

Se eu já considero que arte é visual, ou seja, arte é desenho, pintura e modelagem, já estou restringindo seu campo de ação. Se opero nessa lógica, automaticamente tenho menos propostas a oferecer para quem ainda não desenvolveu com tanta maestria as habilidades motoras finas. Nessa linha, muito facilmente posso concluir que bebês não têm certa competência necessária ao fazer arte – no caso, a criatividade – quando, na verdade, eu que não consigo alinhar minhas propostas com as habilidades já desenvolvidas por eles. Se excluo a sensibilidade do corpo, anulo grande parte do exercício de si desses sujeitos e corro o risco de interpretar que eles não realizam a atividade criadora apenas porque não o fazem de acordo com minhas expectativas.

Duarte Jr. (2004) coloca o corpo como base para a construção do saber sensível. Bachelard (1988) entende que o corpo captura imagens da matéria desenvolvendo memórias corporais e estéticas que alimentam seu imaginário. O encontro do bebê com a arte é pela interação sensorial (Paaschen, 2012). Se não levo isso em conta, contribuo com o distanciamento da arte e do público já acusado por Peixoto (2003). Por isso, faço coro com Ostrower (1990) quando ela afirma que arte ou criatividade não são em si ensinadas. O que acontece é a integração do *fazer* arte e do *pensar* arte ao educar a sensibilidade das pessoas para que cada uma realize suas próprias experiências.

Dentre as participantes da pesquisa, parece haver um consenso de que as crianças estão mais propensas a fazer arte do que os adultos, mas apenas as crianças bem pequenas em diante. A coordenadora da escola de Renata, a qual chamarei de Letícia, quando me apresentou a escola comentou que “sequer cogitara me colocar em uma sala de berçário porque eu não conseguiria observar muita coisa”. Segundo Letícia, “eles [os bebês] ainda são muito pequenos para desenhar”.

Juliana, que ministra aulas de arte para todas as turmas da escola onde trabalha, diz que sente dificuldade ao “adaptar” as aulas para os pequenos. Questiono o emprego da palavra “adaptar” e ela me explica que elabora uma

atividade por semana, a qual é adaptada para cada turma. Por isso problematizo se a dificuldade de proporcionar encontros com arte para os bebês está nas habilidades que eles ainda não possuem ou na restrição ao *pensar* arte, como provoca Ostrower (1990).

Esses apontamentos são fundamentais para conhecer um pouco mais a fundo o perfil das participantes da minha pesquisa. Mais adiante, no tratamento dos dados, quero explorar o conteúdo das entrevistas com Análise de Conteúdo a partir dos pressupostos de Bardin (2010). Tendo concluído as entrevistas, segui para as observações.

Como indiquei anteriormente, adotei a técnica de observação assistemática. Isso me conferiu certa flexibilidade para meu grau de participação no cotidiano das escolas. Meu critério para participação foi não forçar, mas atender aos pedidos que surgiram. Idealmente, eu não participaria privilegiando minha atenção aos fenômenos, contudo, no decorrer das observações, priorizei o vínculo com os agentes da escola mesmo que isso me acarretasse dificuldades de concentração.

Por exemplo, durante uma observação, uma aluna da turma que eu acompanhava estava comemorando seu aniversário e me convidou para participar de sua festa. Nesse caso, minha honra com o convite foi maior do que minha ressalva com a qualidade da observação. Me vi no compromisso de pausar as anotações para cantar parabéns e celebrar cinco anos bem cumpridos.

Em duas turmas, minha participação foi significativamente maior do que em outras devido ao vínculo estabelecido com as crianças e com as professoras. Flávia pediu que eu participasse dos momentos de roda para que as crianças também se acomodassem, então assim o fiz. Tampouco recusei um só convite para brincar, mesmo que isso implicasse na dificuldade de observar a turma por inteiro e atualizar meu diário de campo.

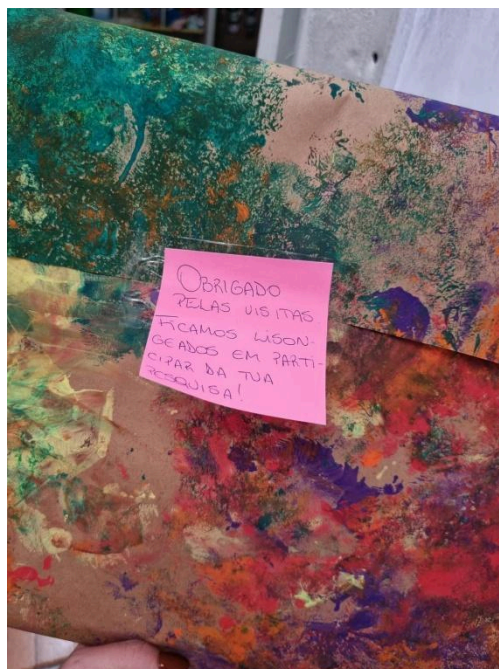
Deliberadamente, decidi desconsiderar três momentos vividos em uma mesma escola. Foram eles: uma conversa com a professora auxiliar da turma da Ana Paula sobre formação continuada, uma conversa com a mãe de uma das crianças e a despedida com a turma da Flávia. Desconsidero os dois primeiros para respeitar a privacidade desses momentos.

Desconsidero a despedida porque mesmo antes de comunicar à turma que eu iria embora tomei a decisão de suspender minha observação. Flávia já havia informado as crianças e aquele foi um dia de muito choro, desorganização e

descontentamento. Aquela foi a turma com a qual mais me aproximei e de onde surgiu a maior parte dos convites para brincar, portanto julguei ser justo me concentrar somente na experiência da despedida mesmo que isso configurasse uma lacuna em meu diário de campo.

Quando estava saindo da escola, fui surpreendida com presentes das turmas de Flávia e de Ana Paula. Em nome da escola, disseram que se sentiram lisonjeadas em participar de meu estudo. Acredito que esse vínculo seja fruto de um agenciamento muito sensível enquanto pesquisadora e de um acolhimento muito generoso por parte das participantes. De minha parte, me sinto extremamente grata por nosso encontro e espero concentrar nesse estudo uma devolutiva justa que contribua com o esforço pela garantia de direitos das infâncias a uma educação de qualidade e a valorização das profissionais que seguem esse caminho.

Os presentes em questão são duas telas feitas e assinadas pelas crianças e suas professoras. Para manter o anonimato das participantes, compartilho apenas o papel de presente, tão sensível quanto as obras em si porque foi confeccionado pelas duas turmas em coletivo. Flávia, Ana Paula, equipe escolar e crianças: obrigada por fazerem essa pesquisa comigo!



**Figura 7: Fruto dos encontros**  
Fonte: acervo da autora (2024).

### 4.3 Análise de dados

A Análise de Conteúdo de Bardin (2010) pretende um “desvendar crítico” ao utilizar de inferências que buscam “esclarecer as causas da mensagem ou as consequências que ela pode provocar” (Santos, 2012, p. 383). Bardin (2010, p. 42) a define como

um conjunto de técnicas de comunicação, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/concepção destas mensagens.

Então podemos entender que a parte do uso de instrumentos cujo cunho metodológico, constantemente aperfeiçoado, se imbrica a diversos discursos. A descrição analítica permite classificar distintos componentes dos significados das mensagens extraíndo seu conteúdo para a interpretação. No cenário cotidiano, é preciso “absorver e caucionar o escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem” (Bardin, 2010, p. 11).

Desse modo, interpreto os sentidos que capturei em minha investigação em diálogo com os pressupostos teóricos da minha pesquisa para poder significá-los. A Análise de Conteúdo conta com diferentes técnicas para melhor se aplicar a diferentes discursos. Em minha pesquisa, emprego principalmente a Análise Categorical e sigo as etapas elencadas por Bardin (2010): 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na pré-análise, todo o material – no caso, as transcrições das entrevistas e os registros no diário de campo – é organizado para compor o *corpus* da pesquisa. Nessa etapa, são sistematizadas as ideias iniciais, salientando a importância de revisitar o material quantas vezes forem necessárias. A leitura flutuante é uma etapa fundamental porque proporciona a escolha dos documentos a serem utilizados e a elaboração das primeiras hipóteses, bem como fornece indicadores para a interpretação dos dados. Esse processo confere base aos próximos passos e estrutura as categorias que podem responder aos objetivos da pesquisa.

Minha maneira de dar conta dessa etapa consistiu em, primeiramente, ter comigo o roteiro das entrevistas (disponível no Apêndice 2). Excluí as perguntas iniciais que visavam conhecer melhor as professoras e obtive dez perguntas que foram feitas a todas as participantes. Como indiquei anteriormente, realizei entrevistas semiestruturadas, o que permitiu adaptações durante a conversa com cada professora.

Nesse sentido, revisei cada transcrição e recortei trechos que fugiam dos meus objetivos. Por exemplo, uma professora detalhou como são feitas as reuniões com as famílias na escola. Outra contou como está conduzindo a adaptação de um aluno com necessidades educacionais especiais. Conversas desse gênero não foram computadas como dados.

Em seguida, fiz quatro cópias do meu roteiro e inseri, abaixo de cada pergunta minha, a resposta da professora. Desse modo, não precisei revisitar a transcrição completa durante a análise. Para facilitar minha organização, elaborei uma tabela indicando os objetivos da minha pesquisa e as perguntas condizentes. Compartilho a tabela a seguir.

| <b>Problema de pesquisa</b><br>Como professoras de Educação Infantil entendem a experiência da arte na escola e quais os agenciamentos provocados por esta para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças? |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Objetivos</b>                                                                                                                                                                                               | <b>Roteiro da entrevista</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <b>Perguntas/respostas</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Estudar a perspectiva dos professores em relação à experiência da arte na Educação Infantil e os agenciamentos provocados por ela para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.                            | Durante a sua formação, você teve disciplinas sobre arte na Educação Infantil? Como foram?<br>Quais são, na sua opinião, aprendizados basilares que as crianças devem desenvolver durante a etapa da Educação Infantil?<br>O que você acha que uma boa professora de Educação Infantil deve ter, ser ou fazer?<br>Como você elabora suas aulas? | 2. Quais são, na sua opinião, aprendizados basilares que as crianças devem desenvolver durante a etapa da Educação Infantil?<br>5. Você acha que a arte deve ser uma experiência proporcionada às crianças na Educação Infantil? Como proporcionar essa experiência?<br>3. O que você acha que uma professora de Educação Infantil deve ter, ser ou fazer? |
| Investigar como a experiência da arte na Educação Infantil é compreendida pelas professoras e qual a sua relevância no cotidiano escolar.                                                                      | Você acha que a arte deve ser uma experiência proporcionada às crianças na Educação Infantil? Como proporcionar essa experiência?<br>O que uma criança aprende/desenvolve quando vive a experiência da arte na escola?<br>Você costuma fazer propostas de arte para as crianças? Como elas são?                                                 | 1. Durante a sua formação, você teve disciplinas sobre arte na Educação Infantil? Como foram?<br>9. Como a arte está presente na sua vida?<br>10. O que é arte para você?                                                                                                                                                                                  |
| Analisar a intencionalidade das práticas pedagógicas em arte na Educação Infantil e qual a sua articulação com o desenvolvimento e as aprendizagens da criança.                                                | Você percebe diferenças no comportamento das crianças quando estão realizando atividades de arte? O que você percebe?<br>Como a arte está presente na sua vida?<br>O que é arte para você?                                                                                                                                                      | 4. Como você elabora suas aulas?<br>7. Você costuma fazer propostas de arte para as crianças? Como elas são?                                                                                                                                                                                                                                               |
| Estudar as potencialidades da experiência da arte na Educação Infantil relacionando-os com a literatura científica produzida dentro da temática.                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 6. O que uma criança aprende/desenvolve quando vive a experiência da arte na escola?<br>8. Você percebe diferenças no comportamento das crianças quando estão realizando atividades de arte? O que você percebe?                                                                                                                                           |

**Tabela 5: Etapa de pré-análise da Análise de Conteúdo**

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Em seguida, fiz outras dez tabelas, cada uma referente a uma pergunta. Nelas anunciei o objetivo correspondente e inseri as respostas das quatro participantes. Apresento como referência a tabela que contempla a segunda pergunta do roteiro, isso é, a primeira referente ao objetivo geral.

| <b>Objetivo geral</b>                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Estudar as potencialidades da experiência da arte na Educação Infantil para a produção da subjetividade e o desenvolvimento integral das crianças. |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |  |
| <b>Pergunta 2</b>                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |  |
| Quais são, na sua opinião, aprendizados basilares que as crianças devem desenvolver durante a etapa da Educação Infantil?                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |  |
| <b>Ana Paula</b>                                                                                                                                   | Eu acho socializar bem importante para elas, interagir junto, estar junto né, em grupo. Eu acho isso bem importante para eles.<br><i>Mais alguma coisa?</i><br>Acho que é isso.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |  |
| <b>Flávia</b>                                                                                                                                      | Brincar! Porque no brincar eles vão desenvolver tudo. Ah, é que isso aí tudo a gente ouviu no curso de vocês, parece que eu tô puxando o saco. Mas é, por causa que no brincar eles vão conviver em sociedade, eles vão aprender a repartir, eles vão aprender a resolver os seus conflitos, eles vão ter imaginação, eles vão ter criatividade. Isso vai ser bem significativo da realidade. É bem aquilo, brincando a gente aprende.                                                                                                                                                                                                 |  |
| <b>Juliana</b>                                                                                                                                     | Relacionado a artes?<br><i>Também.</i><br>O que que eu acho?<br>[Fica em silêncio por tempo considerável.]<br>Bom, aqui eles têm bastante liberdade, sabe? De se manifestar. Eu acho que é isso, sabe? Que tu tem que deixar a criança pensar, fazer, explorar. Não ser as coisas muito assim... Direcionada, sabe? Só [ênfatisa essa palavra] direcionada. Eu acho que... Tu pode dar um tema e deixar eles criarem bastante, sabe? Porque eles têm uma imaginação. E é muito legal quando a gente põe eles pra isso, sabe? E lá [no espaço criativo] eu faço muito isso daí. É por isso que eles gostam, eu acho, sabe? E é bem bom. |  |
| <b>Renata</b>                                                                                                                                      | [Demora um pouco para responder. Repete “o que elas têm que aprender...” e gagueja um pouco. Depois, acena com a cabeça e me encara.]<br>Alfabetizar não é o foco da Educação Infantil, né. Tu sabe que não é o foco, mas pelo menos elas têm que saber o nome, as cores e as formas. E os números até o 10, que é o básico. E sabendo essas três partes, eu acho que tá ótimo.                                                                                                                                                                                                                                                        |  |

**Tabela 6: Material para análise referente ao objetivo geral**

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Deixei uma coluna em branco para ser preenchida durante a exploração do material. Nas minhas transcrições, utilizei o recurso *italico* para indicar minhas falas. As fiz quando busquei instigar mais alguma resposta ou quando eu mesma respondia perguntas das professoras. Entre colchetes inseri breves descrições sobre o que se passava, principalmente em momentos de silêncios ou risadas. Mais adiante, descrevo como usei outra técnica da Análise de Conteúdo para dar conta do que não foi verbalmente dito.

Na etapa da exploração do material, os dados são analisados de maneira mais profunda para construir operações de codificação. O texto selecionado na etapa anterior será recortado e agrupado nas chamadas unidades de registros, as quais podem ser palavras, frases ou parágrafos. Essas unidades passam por um novo



agrupamento e resultam em categorias iniciais, intermediárias e finais condizentes com suas temáticas que possibilitam minhas inferências (Silva; Fossá, 2015).

Esse é um longo processo de fazer e refazer. Pessoalmente, foi a etapa mais demorada da pesquisa e requereu diversas revisões para que eu pudesse me certificar de que não estava deixando algum ponto importante passar. Nesse sentido, a organização em tabelas me foi muito útil.

Explorei o material referente a cada objetivo e obtive cerca de três categorias finais para cada um. O agrupamento das categorias veio da justaposição e identificação de aspectos semelhantes dentre as unidades de registro. No momento do tratamento dos dados, explicarei com mais profundidade esse processo.

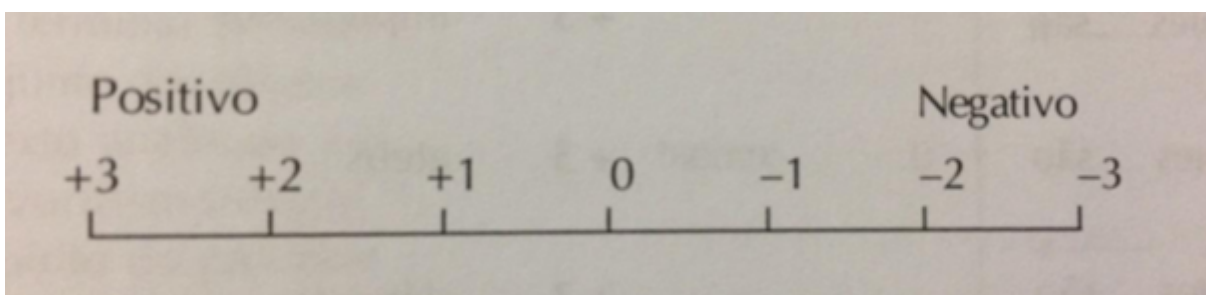
Por fim, a etapa de tratamento de dados, inferência e interpretação compete a “captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado (entrevistas, documentos e observação)” (Silva; Fossá, 2015, p. 4). Até então, eu tive conjuntos de categorias finais para cada um dos quatro objetivos que me forneceram uma síntese de seus conteúdos. Nesse momento, comparei todas elas para argumentar sobre os dados em diálogo com meu arcabouço teórico. Nesse movimento, considero que pude responder plenamente aos objetivos que estipulei para a pesquisa.

Em determinados momentos da análise, precisei lançar mão de outras técnicas da Análise de Conteúdo além da Análise Categorical. Utilizei a Análise de Avaliação (Bardin, 2010) a fim de compreender como as participantes avaliam certas questões, em especial, como avaliam os saberes da arte contemplados em sua formação e a importância do encontro das crianças com a arte na escola. Essa técnica atinge um resultado numérico utilizado para medir atitudes do emissor da mensagem e inferir sobre suas considerações em relação a algo (Bardin, 2010).

A Análise de Avaliação é adequada para averiguar atitudes, juízos de valores, percepções e tomadas de decisão. Para fazer o cálculo, primeiro é preciso destacar porções do texto que exprimem essas posturas pelos locutores – geralmente, frases curtas. Quando necessário, se converte essas frases para sua forma canônica para que possam ser codificadas.

Nesse processo, se leva em conta a direção ou sentido da opinião (positiva ou negativa) e sua intensidade, que demarca o grau de convicção da opinião. A intensidade varia de -3 a +3. Multiplicando os valores de cada sentença, chegamos a

um produto. A soma total indica o valor da avaliação (entre zero e três) na direção positiva ou negativa. O resultado estará posicionado dentro da escala a seguir.



**Figura 4: Escala de sete pontos**

Fonte: Bardin (2010).

É importante considerar os componentes dos enunciados avaliativos. Eles sempre têm um objeto de atitude (um nome, pronome ou substantivo) que se refere a pessoas, grupos, coisas, acontecimentos, entre outros. A avaliação é feita com base nos chamados termos avaliativos de significação comum (adjetivos, advérbios ou substantivos) que qualificam os objetos de atitude. Por fim, os conectores verbais ligam o objeto de atitude ao termo avaliativo.

Busco exemplificar. Quis identificar de que modo as professoras avaliam a experiência da arte na escola, isto é, em que medida elas consideram importante que essa experiência seja realizada. Todas as professoras afirmaram que a experiência da arte deve ser proporcionada na escola, então selecionei uma sentença de cada professora que expressasse sua percepção sobre a questão. Juliana me diz que “eles [as crianças] ganham muito mais criatividade”. Para considerar a experiência da arte como objeto de atitude, converto a sentença para: a experiência da arte (objeto de atitude) dá muito mais (conector) criatividade para as crianças (termo de significação comum).

Trazendo outro exemplo, Flávia diz que pela experiência da arte “ele [a criança] vai saber ser crítico”. Como forma canônica, tenho: a experiência da arte (objeto de atitude) ensina (conector) a criança a ser crítica (termo de significação comum). Cada conector e termo recebe um valor entre zero e três que pode ir na direção positiva ou negativa e sua multiplicação resulta no produto. Segue uma tabela referente a esse processo.

**Questão de avaliação**

Em que medida as professoras avaliam a importância de proporcionar experiências com arte às crianças na Educação Infantil

| Objeto             | Conector      | Valor | Termo              | Valor | Produto |
|--------------------|---------------|-------|--------------------|-------|---------|
| A arte             | é             | +3    | bem importante     | +1    | +3      |
| A arte             | ensina        | +3    | a ser crítico      | +3    | +9      |
| A arte             | dá MUITO mais | +2    | criatividade       | +3    | +6      |
| A arte             | está          | 0     | presente na escola | 0     | 0       |
| <b>Total: +1,5</b> |               |       |                    |       |         |

**Tabela 7: Análise de Avaliação sobre a experiência da arte**

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A atribuição dos valores é feita levando em consideração o contexto de cada frase. Bardin (2010) indica que quando o conector é o verbo “ser” ou “ter”, ele possui intensidade 3. Como estamos tratando da experiência da arte na escola, logo, por um viés pedagógico, considere o mesmo valor ao verbo “ensinar”. O verbo “estar” não qualifica essa experiência e não denota qualquer ação ou movimento de sua parte, portanto, estipulei o valor zero.

Quanto ao verbo “dar”, inicialmente eu atribuiria a ele a intensidade 1. Todavia, Bardin (2010) chama atenção ao que sucede o conector. A palavra “muito” o intensifica, portanto, adiciona um ponto. O resultado foi uma intensidade 2. Levando em consideração os contextos dessas frases, todas elas possuem direções positivas, pois tratam do que a arte contribui ao cotidiano escolar.

Para avaliar os termos de significação comum, levei em consideração meu referencial teórico. O desenvolvimento do senso crítico e da atividade criadora são apontados por diversos autores como competências que a arte habilita e estão apresentados na BNCC como deveres da Educação Infantil (Brasil, 2018). Logo, lhes atribui a máxima intensidade.

Atribuo intensidade 1 sobre a arte ser “bem importante” porque, quando Ana Paula me diz isso, ela não esclarece sua importância. É claro que isso é uma afirmação intensa, mas, diante da ausência de contexto, não posso medir com precisão sua intensidade. Isso também me esclarece um senso a respeito da relevância da arte na escola, mas a fragilidade na capacidade de articular uma justificativa sobre seu valor pedagógico.

Por fim, Renata diz que a experiência da arte é importante porque ela “está presente na escola na maioria das atividades”. Sua frase exprime muito mais uma constatação do que uma avaliação, então lhe atribuo intensidade zero. Ela me conta que tais atividades envolvem o manuseio de tinta, mas isso não garante nenhuma atitude, juízo de valor, percepção ou tomada de decisão sobre a questão. Pelo contrário, isso anuncia uma incapacidade em elaborar uma justificativa para a importância da experiência da arte. Atestar que ela *está presente* é diferente de anunciar os *efeitos* de sua presença.

Novamente, considere que todos os termos seguiam uma direção positiva. Para chegar ao valor total, somei todos os produtos – desconsiderando, por óbvio, o produto da sentença de Renata. Nesse processo, é preciso dividir o resultado pelo número de sentenças – no meu caso, quatro. Caso esse número ainda seja superior a três, é preciso dividi-lo por três para que se encaixe na tabela de sete pontos (Bardin, 2010). Feito esses movimentos, obtive como avaliação final para a importância da experiência da arte na escola +1,5 de 3,0 pontos.

Não se trata aqui de atribuir uma nota avaliativa, mas de tomar o valor encontrado como norte para a discussão analítica. As professoras avaliam que a arte é sim importante e positiva, mas não é urgente. Cabe investigar o que motiva essa avaliação, e uma leitura rápida permite identificar que é justamente a ausência de articulação na justificativa. Ou seja, faltam saberes em arte às professoras para que elas possam avaliar os efeitos de sua experiência na escola.

Realizei esse mesmo processo para investigar como as professoras avaliam as implicações da formação docente ao proporem experiências com arte na Educação Infantil. No momento de apresentar meus resultados, aprofundarei meus achados bem como a análise crítica sobre eles. O emprego dessa técnica me foi fundamental para apreender a perspectiva das professoras sobre essas questões.

Além disso, utilizei outra técnica durante minha análise, a Análise de Enunciação. De acordo com Bardin (2010), ela pressupõe entender a palavra em ato. Nesse sentido, ela incorpora os silêncios, as risadas, as pausas para pensar, as ênfases... porque

uma produção de palavra é um processo. A análise da enunciação considera que na altura da produção da palavra, é feito um trabalho, é elabora um sentido e são operadas transformações. [...] O discurso não é um produto acabado mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições (BARDIN, 1977, p. 170).

Nesse processo, escutei novamente a gravação das entrevistas atentando para esses detalhes. Isso me auxiliou a interpretar com mais profundidade as falas das professoras. Por exemplo, quando questionei sobre os saberes e competências necessários ao exercício da profissão, Renata me respondeu que

*Primeiro é paciência [ficamos em silêncio por certo tempo até que ela solta uma risada]. Paciência e... gostar do que faz. Se você vem pra escola e gosta do que tu faz, eu acho que o resultado é positivo (Renata, 2024).*

Isso me permite inferir para além do que ela julga necessário ao exercício da profissão. A primeira coisa que ela me disse ser necessária é paciência, logo, tem mais importância para ela. Sua convicção e pausa após a fala indicam que ela tinha concluído sua resposta. Depois de certo tempo de silêncio, ela ri. Posso interpretar essa risada como sinal de desconforto visto que sustentei o silêncio. Então ela segue sua fala: cita “paciência” novamente e pausa antes de complementar. Essa pausa anuncia a necessidade de pensar no que dizer.

Com isso em vista, posso considerar que Renata não teria aprofundado sua questão se eu tivesse me mostrado satisfeita com a resposta. Para mais, posso concluir que paciência é, para ela, a competência mais urgente. Isso se deve não somente ao fato da palavra ter sido repetida, mas devido à diferença na velocidade com que ela me responde que uma professora deve ter paciência e o tempo que ela precisa para elaborar que a professora também deve gostar do que faz.

Fornecendo outro exemplo, quando Juliana me conta do seu trabalho, ela diz que realiza oficinas de arte no chamado espaço criativo da escola. Para compreender melhor, pergunto: “o espaço criativo é uma sala só para as oficinas?”, ao que ela me responde:

*É uma sala só pra isso. E pra... também não é só pra isso, né? É de artes (Juliana, 2024).*

Fica em evidência sua contradição em seu processo de elaboração. Primeiro, ela me responde que o espaço criativo é somente para suas oficinas. Depois, diz que não é apenas para isso, é um espaço “de artes”. Essa explicação lhe ocorre mediante sua fala e causa uma interrupção no argumento iniciado, o qual não é retomado. Anteriormente, Juliana me contou que suas oficinas eram de artes, e a coordenadora da escola a apresentou a mim como professora de artes. Sua fala indica que ela faz diferença entre seu trabalho e a finalidade do espaço, e que “artes” é outra coisa que não somente as oficinas.

A Análise de Enunciação é útil para levar em conta os contextos de elaboração das respostas. Por meio dela, consigo saber que Renata prioriza a paciência no

trabalho e que Juliana pode ficar um tanto nervosa ao responder minhas perguntas. Esses entendimentos me auxiliam no momento de considerar os dados e conferem maior grau de completude à Análise de Conteúdo.

#### **4.4 Escrever com arte: uma escrita pela experiência estética**

Há certo tempo venho me questionando a respeito do modo com que tenho escrito sobre minha temática de pesquisa. Em um movimento severo de autocrítica, notei contradições pessoais entre o que tenho proposto em teoria e o que tenho apresentado em prática. Defendo com convicção a realização estética na docência e na formação e percebi que não tenho feito o mesmo na pesquisa.

Alguns meses atrás, compartilhei minha angústia com minha orientadora: eu não estou *sentindo* o que eu estou escrevendo. Para mim, não fazia sentido escrever *sobre* autoria *sem* autoria, isso é, sem colocar em prática o exercício de mim que eu tanto valorizo no ato educativo. Nesse sentido, agradeço imensamente à minha orientadora e banca de qualificação por incentivarem o desenvolvimento da minha própria poética pessoal.

Esse tensionamento ficou mais claro para mim em maio de 2024, um mês antes da qualificação deste trabalho. Nosso estado gaúcho foi assolado por uma tragédia político-climática que acarretou a maior enchente já registrada em nossa história. Em Porto Alegre, as águas do Guaíba se elevaram à altura de 5,33 metros – muito mais do que foi registrado na enchente de 1941 (Alcântara, 2024). No início de maio, o nível da água chegou a subir um metro a cada 24 horas (Coan, 2024).

Nesse cenário, cerca de 2.321.720 pessoas em 436 municípios foram afetadas diretamente pelas enchentes em todo o Rio Grande do Sul. Aproximadamente 540.626 ficaram desalojadas e 76.955 receberam assistência em abrigos (Alcântara, 2024). A prefeitura de Porto Alegre indica que 24.516 famílias sofreram danos diretos e 13,1 mil pessoas foram abrigadas em 144 estruturas (Bizachi, 2024). Prestei trabalho voluntário em dois desses abrigos, e em um deles aconteceu o encontro que mobiliza minha reflexão.

Desenvolvi uma pesquisa sobre a experiência da arte no abrigo em questão (Brito, 2025). O que não inseri no estudo – acredito que por fraco exercício de mim – foi um episódio que aconteceu logo em meu primeiro dia. Na tentativa de ser útil no voluntariado, busquei contribuir com o que eu tinha de mais sólido a oferecer: sou

pedagoga e sou arteira. Desse modo, fiquei responsável pela recreação e desenvolvi diversas propostas de arte com as crianças.

Logo nos primeiros momentos, percebi que as crianças me chamavam de “prof.” enquanto chamavam as outras voluntárias de “tias”. De fato, eu era a única professora, mas não lembrava de ter contado aquilo para elas. Não demorou muito para que eu questionasse como eles sabiam que eu era professora. Um menino, que chamarei de Vicente, foi muito claro na resposta: “é que tia tem cara de tia e prof. tem cara de prof.”. Eu me contentei com sua resposta, mas ele queria perguntar mais.

Vicente: “Prof., tu és prof. de arte?”.

Laura: “Não sou. Por que tu achas isso? Prof. de arte tem cara de prof. de arte?”.

Vicente: “Não é isso” e deu risada. “É que tu falas com a gente *com* arte”.

Lembro de comentar sobre isso com minhas colegas no LabInf. Naquele momento, eu suspendi qualquer intenção de pesquisa. É certo que eu deveria qualificar minha dissertação dentro em breve, mas como eu pensaria em articular uma defesa quando estávamos passando por uma situação como aquela? Até o encontro com Vicente, eu achava que não pensaria mais na minha temática de pesquisa até que a água baixasse e pudéssemos frequentar toda a cidade sem precisar de botes.

Nesse encontro, descobri uma conexão muito mais forte com a experiência da arte do que sua configuração em objeto de pesquisa. Quando Vicente disse que eu falava *com* arte, ele estabeleceu esse caráter relacional que não me é caro apenas como pesquisadora, mas compõe meu ser-no-mundo. Arte é uma relação que se estabelece com o mundo e com as pessoas, o Vicente explicou muito bem.

É uma forma de vínculo que estabeleci com uma criança que nunca tinha visto antes na minha vida e que, sendo sincera, não gostaria de ter conhecido. Não naquelas circunstâncias. Lembro bem: era uma tarde de terça-feira, uma das primeiras em que não choveu. O Vicente deveria estar na escola.

Ainda assim, ele identificou uma professora. E supôs que ela fosse professora de arte não porque *ensinava* arte para ele, mas porque arte era a relação, era o vínculo criado *com* ele. Honestamente? Se o Vicente não sumarizou todo o meu referencial teórico, especialmente o apontamento de Ostrower (1990) de que arte

não é ensinada, mas integrada em fazer e pensar na sensibilidade de cada um, eu realmente não sei o que ele fez.

Precisei de tempo para elaborar e realizar o que Vicente me provocara e não posso dizer que concluí essa experiência. Contudo, a partir dela consigo revisar minha forma de escrita para que seja pela experiência, para que seja estética e para que seja *com* arte e não apenas *sobre* ela. A maneira com que escrevo esse trabalho busca encontrar a narrativa benjaminiana (1987) ao contar a experiência de fazer um mestrado *com* arte.

Nesse sentido, meu flerte com a *a/r/tografia* (ainda que estejamos a recém nos conhecendo) me ampara ao buscar novos modos de pesquisar e escrever. Essa metodologia é derivada da investigação baseada em artes e da PEBA. Seu acrônimo *a/r/t* remete a *Artist* (artista), *Researcher* (pesquisador/a) e *Teacher* (professor/a) e convida a esse lugar que anuncia a incompletude enquanto docente, logo, a integração como pesquisador/a e artista (Amorim, 2022). O termo “grafia” em sua etimologia grega significa escrever ou representar graficamente. Segundo Oliveira e Charréu (2016), a *a/r/tografia* é a pesquisa de um sujeito que se realiza como pesquisador, professor e artista concomitantemente.

Ao encarar a perspectiva da arte-educação, essa metodologia me é tão cara porque contempla os entrelugares. Ela permite problematizar os limites de cada lugar e potencializar seus entrelaçamentos. Irwin (*apud* Irwin; Dias, 2013) a compreende como *pesquisa viva* e admite o valor dessa problemática que, antes de ser resolvida, evoluirá durante o estudo. Quando Duarte Jr. (1983) indica o vir-a-ser, ele também chama atenção ao problema da incompletude como questão própria da imersão teórica, da dimensão estética e do saber da experiência.

Irwin e Springgay (*apud* Irwin; Dias, 2013, p. 139) esclarecem que

*A/r/tografia é uma metodologia de pesquisa que se enreda e funciona como um rizoma, como referido por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1987) Um rizoma é uma montagem que se move e desliza em um momentum dinâmico. O rizoma opera por variação, perversa mutação e por fluxo de intensidades que penetram o sentido [...] construído sobre o conceito de rizoma a a/r/tografia transforma radicalmente a ideia de teoria como um sistema abstrato distinto e separado da prática.*

É nesse sentido que Hernández (2008) propõe a pesquisa como narrativa. Nesse âmbito, a pesquisa considera a incerteza e as indagações levantadas durante a reflexão. Como pesquisa viva, ela dialoga muito bem com o contexto escolar, visto que este é fluido, dinâmico e em atividade. Hernández (*apud* Irwin; Dias, 2013) aponta para a utilização de elementos artísticos e estéticos no decorrer do processo



investigativo, desde a coleta de dados e principalmente a escrita. Segundo ele, uma das principais características dessa metodologia é a liberdade na busca por outras formas de apreender a experiência, já que ela

não persegue a certeza, mas a ampliação de perspectivas, a sinalização de matizes e lugares não explorados. Por esse motivo não busca oferecer explicações sólidas nem realizar predições ‘confiáveis’, mas espera outras maneiras de ver os fenômenos aos que se dirige o interesse do estudo (Hernández *apud* Irwin; Dias, 2013, p. 45).

Desse modo, se tem como pauta a vivência e a percepção. A narrativa pode ser transformada pelo processo investigativo porque ela é construída na experiência como ato de formação (Souza; Martins; Tourinho, 2015). A subjetividade do pesquisador – no caso, a minha autoria – deixam de ocupar o lugar de descrição e ocupam papel central no modo com que a pesquisa é feita lhe conferindo sensibilidade (Amorim, 2022). Então, saber, fazer e realizar se fundem.

Irwin e Dias (2013, p. 30) defendem que

o trabalho dos a/r/tógrafos é reflexivo, recursivo, refletivo e responsável. Reflexivo ao pensar e rever o que aconteceu antes e o que pode advir; recursivo ao possibilitar que suas práticas espiralem por meio de uma evolução de ideias; refletivo ao questionar seus próprios preconceitos, suposições e crenças; responsável ao assumir o encargo de agir eticamente com seus participantes e colegas.

Portanto, essa metodologia é de uma abordagem aberta que convoca a refletir sobre a maneira de ser-no-mundo enquanto pesquisador, professor ou artista. Segundo Maçaneiro (2013, p. 71) ela é o ato de “dar sentido às experiências”. A autora disserta que uma escrita a/r/tográfica convoca memórias, reflexões, vivências, experiências de si, histórias de vida, retratos do cotidiano e pesquisa viva. Por isso enxergo tanto sentido em ousar outras formas de escrever sobre/com a experiência da arte.

Irwin e Springgay (*apud* Irwin; Dias, 2013) chamam atenção para aquilo que reverbera, ou seja, os movimentos entre múltiplas conexões. As reverberações impulsionam uma mudança de perspectiva por ideias entrecruzadas ao compreender os efeitos de uma pesquisa que se move (Amorim, 2022). São movimentos dinâmicos, sutis ou dramáticos que forçam a a/r/tógrafa a renovar sua compreensão sobre um fenômeno (Irwin; Springgay *apud* Irwin; Dias, 2013).

Por ora, ainda estou me emaranhando buscando meu entrelugar na a/r/tografia. Contudo, esses primeiros encontros já reverberam em como realizo esteticamente minha pesquisa. Esses nortes contribuem para o exercício de minha autoria ao longo de minha dissertação.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

*Que canto há de cantar o indefinível?*

(Hilda Hilst)

É impossível tratar dos resultados da minha pesquisa sem lembrar com carinho das experiências do cotidiano. Algo que me ficou claro durante a coleta de dados é que falar *com* arte com crianças é a coisa mais curiosa do mundo. Perceber as compreensões das crianças sobre um processo investigativo já é bárbaro, mas adicionar o componente arte é como tirar um coelho de uma cartola.

A relação entre arte e ciência é, primeiro, compreendida com surpresa. Quem imaginaria que uma coisa pode ter a ver com a outra? As especulações que surgem daí são incríveis. Como uma criança resumiu o que é uma dissertação ao me informar que eu estava escrevendo um livro, fiquei mesmo com vontade de escrever um apenas explorando essa relação arte-ciência. Por ora, quero compartilhar alguns dos encontros que mais me marcaram.

*Tu és cientista de verdade ou estás só brincando?*

(Gabriel, cinco anos)

*Não dá para tu explicares tudo isso em um desenho?*

(Antônio, cinco anos)

*Tu não precisas ir embora, podes ficar aqui e ser da nossa turma. A gente faz várias coisas legais aqui na escola. Ontem, a gente pintou a parede lá do pátio, tu vais gostar.*

(Amanda, cinco anos)

*Quer saber qual é a arte que eu faço?* [Começa a dançar enquanto canta o hino rio-grandense.]

(Mateus, cinco anos)

*É aí que tu escreves as coisas importantes?* [Aponta para meu diário de campo e faço que sim com a cabeça.] *Sabias que eu me comportei lá em casa? Minha mãe falou que eu ando muito comportado. Podes escrever aí no teu caderninho.*

(Felipe, quatro anos)

*Ó. [Me entrega um desenho.] Podes colocar no teu livro de arte.*

(Luísa, cinco anos).

*Tu não pareces cientista! Tu és uma professora que nem a Ana Paula!*

(Felipe, quatro anos).

*O que é esse cartão?* [Aponta para o crachá da PUCRS e eu explico.] *Eles não te deixaram nem colar um adesivo nele?*

(Valentina, quatro anos)

*Tu vieste aqui só para me olhar pintando? Podes pintar também, toma [me entrega o pincel.]*

(Henrique, cinco anos)

*Prof., qual é a dança mais maluca do mundo?* [Respondo que não sei.] *Mas tu não és prof. de arte? Como que não sabes?*

(Caio, cinco anos)

*Arte é uma coisa muito bonita que tem no mundo.*

(Bianca, três anos).

*Arte é isso aqui, olha!* [Mostra uma escultura que fez com massinha de modelar.]

(Sofia, quatro anos)

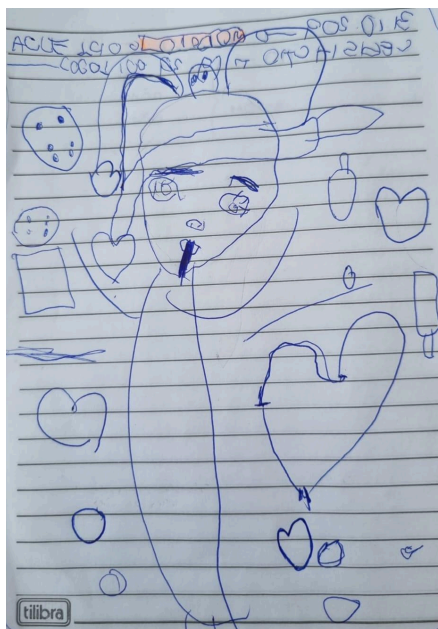
*Arte é... essas atividades mais legais de fazer.*

(Eduarda, cinco anos)

*E tu não sabes o que é? Meu Deus, como tu vais escrever teu livro então?*

(Lucas, quatro anos)

Quero dar créditos à ideia de Antônio. Acho que ele entendeu melhor do que eu o que é uma pesquisa a/r/tográfica. Para ser justa com o Felipe, preciso admitir que eu coloquei o fato de que ele se comportou em casa no meu “caderninho de coisas importantes” antes mesmo dele me autorizar. Com a Luísa, eu fiz um combinado. Eu expliquei que nunca, jamais, sob hipótese alguma colocaria o desenho que ela me deu em qualquer livro que fosse. Prometi colocar uma foto dele e apenas isso. O original é meu. Aqui está a cópia.



**Figura 8: Ilustração para o livro de arte, por Luísa**

Fonte: acervo da autora (2024).

Nesse desenho, eu estou chegando à escola e me apresentando para a turma. Gosto do detalhamento de Luísa ao desenhar meu diário de campo (à esquerda) e duas canetas (à direita). Também ganhei dois biscoitos, caso sentisse fome, e amor e carinho. Sempre digo que há muito mais para se elogiar no desenho do que uma criança do que a beleza, mas devo dizer: estou linda. Eu gostaria de ter fotografado a escultura da Sofia e filmado a performance do Mateus para incluir nesse trabalho, mas infelizmente não me dei conta. Estive ocupada apreciando integralmente suas artes.

No presente capítulo, me dedico a apreender o que foi insinuado no cotidiano das escolas. Para tanto, apresento os resultados de minha análise a partir dos

pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (2010). Complementando o material oriundo das entrevistas, revisito meu diário de campo para obter uma visão mais integrada do cotidiano. Pretendo levantar reflexões sobre a intencionalidade pedagógica das professoras nas experiências com arte na escola inferindo sobre o papel da formação docente na construção dos saberes em arte para a Educação Infantil.

### **5.1 O que eu aprendi fazendo fofoca**

A maioria das entrevistas com as professoras foi feita na sala da coordenação da escola. Apenas com Renata foi diferente. Agendamos um horário para quando sua turma estivesse em uma aula especializada e eu a entrevistei em sua sala. Mas é claro que nem tudo sai como esperado.

Justo naquele dia, as crianças foram liberadas mais cedo da aula de capoeira porque precisavam ensaiar uma apresentação para as famílias. Estávamos nos aproximando do aniversário da escola e é tradição fazerem uma festa. A turma de Flávia iria apresentar uma coreografia que seria ensaiada na sala.

Quando nos encaminhávamos para o final da entrevista, ouvimos a porta sendo aberta com força e as crianças pulando para dentro da sala. Ao longe escutamos a professora especializada lembrando o combinado de não correr no corredor. A cena que se sucedeu foi levemente cômica. As crianças me olharam com os rostinhos vermelhos e suados da capoeira e os cabelos colados na testa, depois olharam para Renata – que falou baixinho: “desculpa, esqueci que eles voltavam mais cedo hoje” –, então olharam para meu celular sobre a mesa que gravava a confusão, constataram que eu estava tomando notas, viram as folhas, lápis e canetas... e, meio assustadas, perguntaram: “o que está acontecendo?”.

No que eu abri a boca para tentar me explicar, uma menina, a Helena, apontou para mim e para Renata e bradou: “Eu sei o que está acontecendo! Vocês estão fazendo fofoca!”. Em decorrência, a turma se dividiu em dois grupos. O primeiro nos julgou mortalmente e avisou que fazer fofoca é uma coisa feia. O segundo implorou para que contássemos o que andávamos conversando.

Foram necessários no mínimo dez minutos para que conseguíssemos explicar o que estávamos fazendo ali. Por sorte, eu já tinha feito todas as perguntas que precisava e decretamos caso encerrado. Nos últimos segundos da gravação, é possível escutar meu agradecimento à Renata pela conversa e a voz de Helena ao

fundo: “conversa... sei. Vocês estavam fofocando!”. Nesse sentido, dedico esse subcapítulo para valorizar os saberes da fofoca (ou apresentar os resultados da análise das entrevistas com as professoras, mas dessa forma não parece tão interessante).

### 5.1.1 Pronto para servir

No momento da análise, organizei meus dados segundo os objetivos da minha pesquisa (como consta na Tabela 5). Me dedicando a responder meu primeiro objetivo específico, isto é, investigar como a experiência da arte na Educação Infantil é compreendida pelas professoras e qual a sua relevância no cotidiano escolar, a voz de uma das gênias da música brasileira não parou de ecoar na minha cabeça. Estou falando da grande Rita Lee cantando *Macarrão com Linguiça e Pimentão*.

Meia xícara de chá de azeite  
 Duzentas gramas de linguça calabresa  
 Uma cebola picadinha  
 E um pouco de salsinha  
 Quatro tomates batidos no liquidificador  
 Dois pimentões vermelhos  
 Duas colheres de sopa de massa de tomate  
 Um tablete de caldo de carne em banho-maria  
 Maria  
 Em fogo brando  
 Maria  
 E está pronto para servir  
 (Lee; Baptista, 1970)

Lembrei dessa música enquanto analisava as falas das professoras a respeito dos saberes da arte contemplados em sua formação. Metade disse não ter tido nenhuma disciplina com foco em arte na primeira infância, tanto no magistério, quanto na faculdade de pedagogia ou artes visuais. O restante afirmou que a cadeira não foi satisfatória porque apresentava um panorama geral da arte na educação e não contemplava as especificidades de bebês, crianças bem pequenas e pequenas. Quando questionei o que esperariam de uma disciplina dentro dessa temática, a resposta mais intrigante foi a de Flávia.

*Eu pensava que seria métodos que eu ia poder utilizar na educação, formas, recursos, e não. Só que daí o que a gente fazia? A gente fazia dobraduras... Só que daí era aquele passarinho bem difícil que eu não ia fazer. Eu sei que uma coisa que ela me apresentou e que eu uso até hoje é o... Aquele aplicativo do Google que daí tem... Como é que é o nome? Ah, eu uso esse direto, que eles gostam de ver que daí são os personagens que daí tu toca e ele faz sons de música. É o... E daí tem meio que um pianinho, um bichinho que faz barulho. Ai, não lembro o nome. Mas é a única coisa que eu lembro que eu usei na sala [...]. Por causa que eu achava que ia ter bastante disso, sabe? E também observar o desenho. Ah, utilizou muito preto, dá uma cuidadinha, né? Por causa que pode estar demonstrando*

*algo da criança. Por causa que eu via isso em alguns... em filmes ou jornais, algo assim. Eu achava que teria isso na faculdade, bem mais na faculdade (Flávia, 2024).*

Ao lado desse trecho, escrevi: “Rita Lee?”. Fiquei intrigada com as expectativas e contradições em relação à arte. Ora, Flávia defende que a arte é “toda forma de expressão” e que com ela a criança aprende a “desenvolver a imaginação” e “ser crítico”. Fica clara a sua capacidade de agência, de trabalho com sensibilidade. Entretanto, apenas para as crianças. Para ela, como estudante de pedagogia, ela quer praticidade: métodos, formas, recursos. Ela quer saber o que deve observar nas manifestações artísticas de seus educandos.

Em suma, Flávia quer uma receita e, particularmente, adoro a de Rita. Integrar saber e fazer como propõe Ostrower (1990) é um desafio, até porque a arte é muito difícil de ser *pensada*. Compreendo Ana Paula quando ela me diz que “não consegue definir no momento” o que é arte. E ela nem precisa; o necessário é integrar a arte em uma realização estética. Adquirindo esse saber – que só é da experiência – é possível ultrapassar o entendimento da arte como “atividade”, algo que se “utiliza” na educação. Com esse saber, Flávia não ficaria refém de um método que fosse passado por sua professora da faculdade.

Quando questiono se ela acredita que uma disciplina especializada no encontro da criança de primeira infância com arte a ajudaria a desenvolver as competências que almeja, ela me responde que

*ajudaria bastante, até por causa que daí daria bastante ideia, né? Por causa que as ideias de arte, tu tem que correr pro Google, ou pro Instagram, ou perguntar pra alguém (Flávia, 2024).*

Nesse ínterim, ela já me indica como elabora suas propostas com arte. É a profecia de Campos (2018) se concretizando: o senso comum se tornando sustentáculo da prática pedagógica. O que Flávia está me contando é que ela não tem muitos referenciais para compreender, articular e propor a experiência da escola. E, caso tivesse, eles serviriam antes para fomentar ideias para *uso* educativo do que para refletir sobre o ato de docência.

Ao comentar sobre os perigos do uso excessivo do preto no desenho, ela mesma expressa: “eu via isso em alguns... filmes ou jornais, algo assim”. Não acho que essas fontes possam fornecer bases epistemológicas para basear as práticas pedagógicas em arte, muito menos para indicar o que deve ser observado nos desenhos das crianças. Mesmo querendo para si a prevalência da técnica acusada



documento compartilhado no Google Drive para que as professoras da escola compartilhem as propostas que fizeram com a turma.

O que se põe em jogo é a qualidade das experiências sendo proporcionadas às crianças. É claro que essas estratégias são muito úteis e devem ser empregadas, mas não podem se tornar o alicerce das práticas pedagógicas. Revisito as questões levantadas mais cedo sobre profissionalismo por Barbosa (2016) e sobre garantia de direitos das infâncias (Brasil, 1990).

Que outro profissional “procuraria na aba de explorar do Instagram” tutoria para o exercício de sua profissão? Para mais, arrisco dizer que qualquer pessoa adulta duvidaria da capacidade do profissional a quem confia certo aspecto de sua vida se ele assim o fizesse. Por que não temos o mesmo nível de exigência com a educação das crianças? Trata-se de investigar quais são os espaços que as infâncias ocupam em nossa sociedade e com que nível de seriedade consideramos suas pautas.

Nessa linha, quero adentrar nas concepções sobre a arte que surgiram a partir da pergunta: “o que é arte para você?”. De antemão informo que analisando respostas de outras perguntas e observando o cotidiano consegui respostas, mesmo indiretas, muito mais verdadeiras do que nesse momento. Não penso que as professoras tenham mentido. Apenas acho que elas se acanharam na tentativa de elaborar algum conceito para me entregar.

Minha hipótese é que “o que é arte para você?” pode ser uma pergunta bem intimidadora, mais ainda para quem não é acostumado a refletir sobre o assunto. Percebendo minha própria implicação nas entrevistas, reconheço que, por mais que eu tenha enfatizado as palavras *para você*, as professoras sentiram alguma pressão ao responderem ao questionamento de quem se apresentou a elas como pesquisadora da experiência da arte na Educação Infantil. Pela Análise de Enunciação, esse aspecto me foi esclarecido nas bochechas coradas, no arregalar de olhos, nos suspiros longos, risadas fracas e desvios de olhares.

Nesse sentido, quando as professoras me contavam sobre a rotina da turma e sobre as propostas de arte que realizavam, implicitamente me indicavam o que elas entendiam daquilo. O mesmo acontecia ao me contarem sobre o que uma criança aprende ou desenvolve em encontro com a arte. Tanto suas concepções quanto suas intencionalidades eram sutilmente insinuadas em seus discursos e mais ainda em seus *fazeres* quando tive a chance de observá-los.



Referente à pergunta indicada acima, Ana Paula afirmou: “não consigo te definir isso agora”. Flávia e Juliana reforçaram o caráter de expressividade. Renata, por sua vez, desde o começo se mostrou uma pessoa mais prática e de perspectiva operativa. Ela disse que arte é

*Desenho, pintura, é trabalho... é... colagem de diferentes materiais... que ele fica como de colar bolinha, colar o papel picado como mosaico, colar palito* (Renata, 2024).

Chamo atenção para o aspecto do trabalho. Arte pode ser trabalhosa, isso é fato. Mas a palavra não foi empregada com esse sentido. Então cabe questionar: o que é um trabalho na escola? Quando as crianças estão fazendo um trabalho? Quando algo está sendo exercitado ou quando há uma demanda? Levando em conta que essa afirmação vem de Renata, acredito que ela se refira à segunda opção.

Consigo entender que Renata parte de uma concepção utilitarista da arte. Isso se expressa quando ela diz que, nas *atividades* artísticas, as crianças “trabalham a coordenação motora”, ou que ela estimula o desenho “por causa que através do desenho que vai desenvolver a escrita. Porque é o pegar do lápis, é pintar o desenho no espaço. Entendeu?”. Até mesmo quando ela me conta que, referente às propostas, certas coisas não saem como o planejado. “Mas, assim, aí você tem que fazer, ou você dá uma noção espacial para que eles façam que nem o que eu fiz, ou, se não, não sai”.

Sua concepção de arte parte da demanda da professora. Fica em evidência a prerrogativa da *tarefa*, de um direcionamento fornecido. Porque quando as crianças estão fazendo um desenho livre, por exemplo, elas estão fazendo um desenho livre. Não estão fazendo um “trabalho de desenho livre”. O mesmo se aplica ao brincar livre. Com liberdade me refiro àquilo que parte das próprias crianças.

Bondía (2002) já esclareceu que trabalho em nada tem a ver com experiência. Em diálogo com ele, Dewey (1973), Benjamin (1987), Vygotsky (2009) e Duarte Jr. (1983) entendemos que as formas de arte que Renata pontua, se não forem sensíveis, não se realizarão enquanto experiência. É fundamental que se tenha o componente da sensibilidade para mediar o encontro da criança com a arte e esse é o *trabalho* a ser realizado.

Dentre as concepções, podemos reparar também na fala de Juliana: “arte é uma coisa que vem com a gente mesmo”. Compreendo que ela não está se referindo à certa forma artística, mas à sensibilidade para o encontro com ela. Ao

falar de como a arte está presente em sua vida, Juliana conta que está presente “desde sempre, desde criança mesmo. Sempre foi assim”.

Entendo seu ponto de vista. Eu mesma introduzi esse trabalho contando que, em minha infância, minha bisavó dizia que eu era uma *menina arteira*. Mas se eu pontuo que essa disponibilidade ao encontro com a arte “veio comigo”, em caráter de inerência e exclusividade, que margem eu dou para a trans-formação no ato educativo? A ex-posição do sujeito é desenvolvida. Com muito *trabalho*, sim; mas é possível criar as circunstâncias necessárias para o exercício dessa abertura.

Outro aspecto que ganha importância para mim é a arte como potencializadora de vínculos. Quando questiono como a arte está presente na vida de Ana Paula, ela não fala somente de si, mas dos encontros da família. Ela mesma não costuma ver muitos filmes ou assistir televisão – gosta mesmo é de ouvir música –, mas acompanha o filho no cinema. Ela gosta de samba, pagode e hip-hop, mas escuta zumba e música mexicana com sua mãe. O gosto musical em sua casa “é bem eclético”. Flávia comenta muito sobre sua sobrinha, principalmente sobre seu costume de assistirem filmes juntas.

No que diz respeito à minha vida, a arte muitas vezes medeia minha relação com meus afetos. Sempre que encontro um grande amigo meu, escutamos Belchior juntos, visto que ele é (quase) tão fã quanto eu. Dancei ballet durante a maior parte da minha vida e, na dança, encontrava uma grande amiga, para quem “amiga” ou “irmã” não bastam. Gosto de trocar livros com um amigo que hoje mora longe porque temos o mesmo costume de sublinhar frases a lápis e temos a sensação não de ler o livro, mas de ler ao outro lendo. Um dos melhores dias da minha vida foi cantar com Caetano Veloso ao vivo em Porto Alegre com minha mãe e meu amigo genial que chama Vygotsky de Vyg e Paulo Freire de Paulinho.

Então penso na arte como ponto de encontro. No que provoca sentidos subjetivos (González-Rey, 2011), ela agencia uma subjetividade social dentre aqueles que a realizam em conjunto. Nesse sentido, acredito que ela pode conferir a um lugar – no caso, à escola – a configuração em um território de chegada para a experiência (Bondía, 2002). Essa inferência que brotou somente a partir das falas de Flávia e Ana Paula desperta minha curiosidade para, futuramente, investigar as relações que se encontram na/com a arte e entendo que esse é o deleite ao desenvolver uma pesquisa em ex-posição.

Para mais, quero explorar o conceito de expressão que surgiu com as respostas de Flávia e Juliana quanto ao que é arte. Juliana consegue explicitar um caráter subjetivo e estético à sua concepção ao explicar que arte é

*A expressão do ser humano de tudo, sabe? É como eu posso me expressar. Sobre o que eu tô vendo, sobre o que eu tô ouvindo. Tanto... com desenho, com pintura... corporal... São expressões, expressões do ser humano, do corpo, de qualquer forma. Eu acho isso, sim (Juliana, 2024).*

No entanto, para Flávia, esse conceito parece ainda estar turvo. Ela diz que arte é

*Toda forma de expressão. Porque tem a dança, tem o canto, tem o desenho, tem... até eu me sentar, eu tô me expressando, tá sendo uma forma de arte, digamos. Então, acho que é isso (Flávia, 2024).*

A confusão aparece quando ela afirma que a maneira de uma pessoa se sentar é uma forma de arte, uma vez que tem caráter expressivo. Sou uma grande adepta a pensar que a arte é extremamente articulada, que envolve diferentes dimensões humanas e acontece nos mais diversos contextos. Todavia, defendo que é necessário discernir o que é arte e o que não é. A compreensão de que “arte é tudo” aparece frequentemente nas falas das professoras, o que é, ao mesmo tempo que poético, uma inverdade.

Por óbvio, a arte tem um aspecto pedagógico, porém ela não é A Educação. Ela não é essa dissertação de mestrado, não é uma atividade em sala de aula, não é uma pessoa sentada em uma cadeira. A não ser que essa pessoa esteja fazendo uma performance ao estilo Marina Abramovich em *Ritmo 0*, mas, convenhamos, Marina é um caso à parte.

Nessa mesma linha, nem toda expressão é arte. Se eu bato meu dedinho do pé na quina da cama e expresso minha dor gritando “ai!”, não estou fazendo arte; estou sofrendo. Se expresso meu descontentamento com uma situação através de uma *expressão facial* carrancuda, não estou fazendo arte; estou sendo sincera e, a depender da circunstância, até demais. A maneira com que me sento em uma cadeira pode expressar algo sobre mim por minha linguagem corporal, entretanto, se não me sento na intenção de criar uma forma expressiva do meu sentimento, não estou fazendo arte; estou cansada.

Tomo o verbo “criar” como exemplo. Uma pessoa pode criar uma forma expressiva do sentimento humano e, de acordo com meu referencial (Duarte Jr., 1983), isto seria uma excelente concepção de arte. Mas uma pessoa também pode criar abelhas. Pode criar um filho, um animal de estimação ou um aplicativo de celular, e nenhuma destas opções é a criação de uma forma artística. Há uma

diferença muito grande entre uma pessoa criar um poema e outra pessoa criar abelhas. A segunda, claramente não é artista. A primeira não necessariamente é, a menos que seu processo de criação esteja imbricado na experiência estética.

Deve estar claro que arte é criação de formas expressivas do sentimento humano (Duarte Jr., 1983), que comunica sentidos sociais de indivíduos, grupos e comunidades (Fatuyi, 1990), que agencia transformações na superestrutura da sociedade (Peixoto, 2003) e é embebida em ação política (Chaia, 2007). Na grande maioria das vezes, as falas das professoras dialogam com meu referencial, no entanto, muito mais guiadas por suas relações pessoais com a arte do que pelo estudo formal de concepções artísticas. Por isso, o que elas elencam como formas de arte nem sempre aparece em suas propostas.

Ao contarem sobre as propostas de arte, elas explicam que sempre buscam “trazer alguma coisa diferente”, “fazer algo com as crianças”, “estimular o desenho da figura humana”, entre outros. Nenhuma dessas atitudes se refere a privilegiar a interação sujeito-meio ou sujeito-sujeito tão necessária para o acontecimento da arte. Ao contrário, suas atitudes enfatizam muito mais o meio do que o sujeito, o que explica sua dependência para com recursos, materiais e métodos e a defesa de que a arte é “limitada na escola por falta de verba”.

Colocar essas questões em evidência é fundamental não apenas para amparar a continuidade da análise, mas porque entender o que a arte é – sem que isso exija defini-la – é a garantia do direito de uma educação de qualidade às crianças. Preciso, minimamente, compreendê-la para que possa articulá-la adequadamente no ambiente escolar. Caso contrário, não tenho como cumprir com as normativas estipuladas para a Educação Infantil (Brasil, 2018).

Com isso em vista, retomo os procedimentos da Análise Categorical (Bardin, 2010) e agrupo as unidades de registro em categorias iniciais. Esse processo se deu, primeiramente, pela identificação dos contextos de cada unidade e seu agrupamento por semelhanças. Em seguida, busquei extrair seu conteúdo. Obtive seis categorias iniciais e as apresento, junto com as unidades de registro que as compõem, na tabela abaixo.

| No que a formação pode contribuir                                                                | No que a formação está contribuindo de fato                                                                                                                                          | Concepções das professoras sobre a arte                                                                                                                                                                                                                                                 | Encontro pessoal das professoras com a arte                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Como a arte é experienciada na escola              | Referências para as propostas de arte                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| Mais possibilidades<br>Métodos<br>Formas<br>Recursos<br>Observar o desenho<br>Ideia<br>Incentivo | Dobraduras<br>Aplicativo<br>Música<br>Garatuja<br>Processo<br>Corpinho<br>Cabeça<br>Braços<br>Olhos<br>Pouco<br>Rápida<br>Passageiro<br>Representatividade<br>Bem pouco<br>Rapidinho | Indefinido<br>Expressão<br>Dança<br>Canto<br>Desenho<br>Maneira de se sentar<br>Expressão do ser humano<br>Expressão de tudo<br>Toda expressão<br>Pintura Corporal<br>Corpo<br>Qualquer forma<br>Trabalho<br>Colagem de diferentes materiais<br>Papel picado<br>Mosaico<br>Colar palito | Importante<br>Música<br>Televisão<br>Cinema<br>Teatro<br>Show<br>Samba<br>Pagode<br>Hip-hop<br>Filho<br>Mãe<br>Sobrinha<br>Música mexicana<br>Eclético<br>Rock<br>Celular<br>Ler<br>Filme<br>Drama<br>Comédia<br>Romance<br>Energia<br>Sono<br>Tudo<br>Desenhos<br>Copiar<br>Desde criança<br>Vem com a gente<br>Em casa<br>Na escola<br>Museu | Limitado<br>Modelagens<br>Pintura<br>Desenho livre | Google<br>Instagram<br>Perguntar para alguém<br>Drive<br>Troca |

**Tabela 8: Categorias iniciais do objetivo 1**

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Antes de dar seguimento à análise, quero chamar atenção para a diferença, em termos de quantidade de unidades de registro, nas categorias “concepções das

professoras sobre a arte”, “encontro pessoal das professoras com a arte” e “como a arte é experienciada na escola”. Na escola, ela é tida como limitada, contudo, há uma gama de concepções a seu respeito e maneiras de encontrá-la na vida pessoal das professoras. Além disso, muitas das formas de arte que as professoras indicaram estarem presentes em sua vida não estão presentes na escola. Por quê?

Esclareci anteriormente que não concordo que arte seja “tudo”, “toda expressão” ou “qualquer forma”. No entanto, tomando a perspectiva das professoras, essa concepção generalista não as auxiliaria a propor mais experiências além de modelagem, pintura e desenho livre? Me parece que o desafio não está somente em compreender a arte, mas também em compreender sua influência no cotidiano escolar. Por isso, a expectativa de que uma formação voltada aos saberes da arte na Educação Infantil proporciona “mais possibilidades”.

A meu ver, a discrepância entre a arte na vida das professoras e a arte na escola está diretamente relacionada à última categoria: “referências para as propostas de arte”. Isso não fica claro somente pela pouca quantidade de referências (é a segunda categoria com menos unidades de registro), mas também por sua qualidade. A internet e a troca com colegas não dão conta de possibilitar que aquilo que elas entendem como arte seja articulado em uma proposta.

Para corroborar com minha afirmação, realizei uma pesquisa no Google com a sentença “propostas de arte para a Educação Infantil”. Apresento a página de resultados na figura a seguir.



**Figura 10: Busca no Google**

Fonte: acervo da autora (2025).

O primeiro site indicado sugere cinco *atividades*. São elas: painel de mãos, pintura livre, pintura temática, colorir e artes com pratos de papel e macarrão (Villa

Global Education, 2025). Referências deste teor podem ser usadas para *reproduzir* atividades, não para pensar propostas. Desse modo, é difícil conferir intencionalidade pedagógica à experiência da arte na escola.

Em nenhum momento as professoras citaram a formação ou a literatura científica como referência. Metade porque não teve formação na temática da arte na primeira infância, metade porque declarou que a formação foi insuficiente. Introduzi essa seção evidenciando a fala de Flávia sobre a disciplina que teve na faculdade. Agora, dou luz à fala de Renata.

*Tinha [uma disciplina voltada à arte na Educação Infantil], mas foi a importância da arte na educação, alguma coisa relacionada a isso. Mas assim, foi bem pouco, não foi muito, acho que foi... acho que foi metade de um semestre, parece. Foi só um semestre só, que foi uma coisa bem rápida. Então foi bem passageiro. Ela [a professora] mostrou algumas obras e pediu o que a gente estava vendo, o que a gente estava sentindo, o que a gente via, a representatividade da obra que ela estava apresentando. E até, então, ela fez um trabalho em um grupo, onde cada um escolheu um livro e, dentro desse livro, a gente tinha que fazer um trabalho referente ao livro. Era até o... não sei se eu vou lembrar alguma coisa... Limpador de placas. A gente leu e fizemos um trabalho referente ao livro (Renata, 2024).*

Percebo, pelas contradições de Renata, que ela não se lembra muito bem de como foi essa disciplina. Primeiro, ela diz que durou metade de um semestre. Depois, que durou apenas um semestre. Ela ressalta várias vezes o caráter passageiro da disciplina, o que me conta mais sobre o quanto foi significativo para ela do que quantos créditos a disciplina continha. Ela mesma afirma: “não sei se vou lembrar alguma coisa”. Então, a questiono se ela considera que essa disciplina a ajuda atualmente. Ela responde que

*Ai, eu acho que é relevante, né? Tudo que a gente aprende é relevante em algum momento da nossa vida. Então, às vezes, você olha para uma obra e acha que não tem nada a ver, mas aí você vai pensando e tem sempre alguma coisa atrás das obras. Então, fiz alguma obra, fiz um projeto sobre obras de artes, que aí teve algumas que falavam do brincar, teve da Tarsila do Amaral, teve algumas coisas relacionadas a isso. E eu achei importante a abordagem que eu fiz no projeto com as crianças, e eu mostrei todas as obras e fui explicando cada uma delas (Renata, 2024).*

Nesse momento, ela não consegue responder minha pergunta como eu gostaria. Ela abarca uma perspectiva geral sobre aprendizagem, alegando que tudo que aprendemos será relevante em algum momento. Sua abordagem é centrada na interpretação de obras artísticas, o que condiz com o que ela me contou sobre a disciplina que cursou, porém eu gostaria de entender como a disciplina fundamenta sua docência com as crianças. Imaginando que eu talvez não tenha sido clara, reformulo minha pergunta: “e pensando no teu trabalho hoje em dia como prof., tu

achas que essa cadeira faz com que tu estejas bem amparada para fazer projetos desse tipo?”. Quanto a isso, ela me diz que

*Eu acho que não, que foi bem pouco. Eu acho que deveria ter sido mais, porque foi uma coisa bem rápida, assim. E não teve muitas coisas, assim. Até então, eu só lembro dessa atividade que teve, que foi em grupo, mas foi bem rápido e depois aí já mudou. Aí já não teve mais. Então, foi uma cadeira que foi bem rapidinho (Renata, 2024).*

Portanto, concluo que a formação inicial das professoras não é suficiente para alicerçar suas práticas com arte. Considerando que apenas metade da minha amostra de participantes cursou disciplinas relacionadas à arte na primeira infância em sua formação inicial, não posso afirmar que essa temática seja um componente curricular comum aos currículos de formação docente. Tanto Renata quanto Flávia enfatizam poucos aspectos das disciplinas cursadas, o que evidencia que seus saberes não são significados e significativos no ambiente escolar.

Renata apenas consegue lembrar de uma atividade durante a disciplina, que teve caráter passageiro. Flávia tem como referência apenas um conteúdo da disciplina, o qual nem é um conteúdo de fato. A dica de sua professora sobre um aplicativo que faz sons musicais e de animais é apontado por ela como “a única coisa que eu lembro que eu usei na sala”.

Isso nos diz muito sobre dois pontos principais. Primeiro, que a formação inicial pouco está contemplando o cotidiano da Educação Infantil em suas especificidades. Depois, que há, por parte das professoras, uma expectativa utilitarista sobre a formação. Ela deve ser, primordialmente, *utilizável* em sala. Isso fica claro na categoria inicial “no que a formação pode contribuir”.

Tendo levantado esses pontos, sigo para o agrupamento das categorias iniciais em categorias finais. Para isso, determinei denominadores comuns e investiguei a maneira com que eles se relacionavam. Nesse movimento, elenquei três categorias finais, sendo elas: 1) os saberes da arte na formação: entre expectativas e realidades; 2) a arte para as professoras: elaboração e sensibilidade; e 3) a arte para as crianças: objetivos, limites e intencionalidade. A tabela abaixo descreve as articulações feitas entre categorias iniciais e finais.

| <b>Os saberes da arte na formação: entre expectativas e realidades</b> | <b>A arte para as professoras: elaboração e sensibilidade</b> | <b>A arte para as crianças: objetivos, limites e intencionalidade</b> |
|------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| No que a formação pode contribuir                                      | Concepções das professoras sobre a arte                       | Como a arte é experienciada na escola                                 |



|                                               |                                             |                                       |
|-----------------------------------------------|---------------------------------------------|---------------------------------------|
| No que a formação está realmente contribuindo | Encontro pessoal das professoras com a arte | Referências para as propostas de arte |
|-----------------------------------------------|---------------------------------------------|---------------------------------------|

**Tabela 9: Categorias finais do objetivo 1**

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Como discuti anteriormente, vejo discrepâncias entre a arte para as professoras e para as crianças e acredito que seu encontro deve acontecer em uma formação pela experiência estética. Na segunda categoria final, quero evidenciar que quando as professoras têm a intenção de *elaborar* um conceito de arte, elas fogem de como *sentem* a arte e de como a propõem na escola. Isso acontece porque elas querem elaborar algo que não foi sentido e, por isso, não têm sentido para elas.

Em suas propostas, elas estimam que as crianças se relacionem com a arte de uma maneira que nem elas mesmas realizam. Porque não *sabem* (pela experiência) o que é arte, não apenas inferem que a arte na escola é limitada – e justificam dizendo que o problema está na falta de verba – como também a limitam. Desse modo, operam somente com o que chamei de “atividades objetificadas”, isso é, tomam a arte como um objeto *útil* para o cumprimento o objetivo de aprimoramento de habilidades tais quais segurar o lápis, desenvolver a coordenação motora fina, identificar nomes das cores ou explorar algum material.

Como pontuei mais cedo, é claro que o financiamento da educação é fundamental a qualquer exercício educativo. É claro que elas estão certas em acusar a falta de verba como fator prejudicial ao cotidiano escolar. Todavia, somente isso não explica como pode haver tantos desencontros: entre o que elas esperam da formação e o que a formação oferece, entre o que elas dizem entender sobre arte, o que a literatura científica esclarece e como elas vivem a arte em suas vidas, entre como elas compreendem a arte e como elas propõem experiências com arte às crianças.

Torno a evidenciar a urgência dos saberes em arte. Aqui trato dos saberes da experiência, que devem ser realizados na estética, e dos saberes formais que devem ser contemplados na formação. Do mesmo modo que problematizei a ideia de que bebês não fazem arte porque não têm criatividade, problematizo a ideia de que a arte é limitada por falta de recursos.

Se entendo que a arte na escola se dá somente através do desenho, da modelagem e da pintura, estou considerando somente formas de arte que

convoquem a utilização de materiais. Esses, por óbvio, precisam ser comprados. Entretanto, Edith Derdyk (2020) explicou que o desenho surgiu muito antes do papel e da caneta. Em consonância, a modelagem não é feita apenas com massinha de modelar vendida em pacotes e a pintura não acontece somente em telas e com tintas e pincéis. Se não aprendi – porque minha formação não me deu bases para tal e porque tenho o Google e o Instagram como principais ferramentas de busca – que a experiência da arte também acontece no/com o corpo, na/com a música, haurindo elementos da realidade (Vygotsky, 2009) sem que eles necessariamente tenham sido criados para fins artísticos, como posso potencializar tais experiências?

Para mais, se não concluí na arte uma realização estética, como posso compreender que ela pode ser “útil” para mais agenciamentos além do desenvolvimento de habilidades motoras? Essa realização deve acontecer na formação. As professoras precisam ter a experiência de fazer um desenho na terra de um canteiro da universidade usando um graveto para que *saibam* que esse ato potencializa mais do que a identificação das cores de lápis empregadas.

As professoras precisam agenciar sua subjetividade na criação artística para que *saibam* que ela movimenta funções psicológicas superiores (Vygotsky, 2009) e tenham nisso sua intencionalidade. Do contrário, a relevância da arte na escola é justificada somente pelo desenvolvimento de outras competências e não a realização da arte em si. Afirmo isso com tudo de sensibilidade, de inteireza, de autoria e de exercício de si que essa realização pressupõe.

Uma formação que contempla os saberes da arte em nada tem a ver com a música da Rita Lee que usei para introduzir essa seção. Não é receita, não é método, não é recurso. É realização. Nisso, constitui a realidade – no caso, da Educação Infantil – porque realiza a intersecção entre ciência, arte e vida (Bakhtin, 1993) e trans-forma a pessoa que a professora é (Pena, 2017). Revisito Pereira (2012) para lembrar que, quando a arte encontra o sensível em uma experiência, ela inaugura efeitos de sentido e são eles que desenharam a intencionalidade pedagógica nesse contexto.

Levando em conta a análise feita até aqui, podemos suspeitar da intencionalidade pedagógica nas propostas de arte na Educação Infantil. Isso porque ela não significa o mesmo que objetivos. Se me proponho a investigar quais são os objetivos das atividades, posso responder com convicção: desenvolvimento da coordenação motora, aprimoramento do segurar do lápis, identificação de cores,

desenho da figura humana... Por intencionalidade se entende mais do que isso. Como Pastoriza (2022, p. 4) esclarece, ela

vai desde a escolha pelo modelo, sua associação a um objetivo educacional, sua construção coerente a essa objetivação, o reconhecimento de sua finalidade, até a implementação do modelo e a ponderação sobre sua efetividade frente aos objetivos e finalidades inicialmente propostos (avaliação da avaliação).

Nesse sentido, Veiga-Neto (2006) complementa que ela é radical, ou seja, está no início do desenvolvimento de um ato educativo e no começo daquilo que desenvolve a partir da experiência do ato anterior. Por isso, o autor defende que para investigar a intencionalidade pedagógica é preciso “ir até os porões” (Veiga-Neto, 2012) das ações docentes. Em consonância, Pastoriza (2022) defende que pensar a intencionalidade implica em desdobramentos sobre uma formação docente qualificada e refletir sobre a ação e profissionalização de professores.

Se a formação docente não compreende o encontro da arte em uma experiência estética, os efeitos de sentido que desenham a intencionalidade pedagógica das professoras no chão da escola dificilmente privilegiarão a realização da sensibilidade. Por consequência disso, tantos desencontros são acusados. Considerando essas concepções acerca da intencionalidade pedagógica nas experiências da arte, das compreensões das professoras e sua relevância na escola, me encaminho para a etapa da análise referente ao meu segundo objetivo específico.

### **5.1.2 Inventar uma coisinha**

Antes de iniciar minha coleta de dados, eu já tinha a hipótese de que a experiência da arte não estivesse sendo proporcionada em acordo muito harmonioso com a literatura científica produzida dentro da temática. Em parte, por um aspecto bem pessoal. Antes de iniciar minha coleta, eu já tinha feito uma graduação em pedagogia e já tinha trabalho no chão da escola. Com argumentos empíricos suspeitei que teoria e prática não estivessem caminhando em perfeita sintonia. Então, quando realizei minha revisão de literatura, em especial o Estado do Conhecimento, observei que outros estudos, de outras regiões e épocas, também evidenciaram tal descompasso.

Na medida em que fui conhecendo as participantes e os locais da minha pesquisa, fui me dando conta da dimensão dessa cizânia. Cada vez mais, fui atentando para os aspectos da formação de professoras e compreendendo sua

influência na prática pedagógica com arte. Lembro nitidamente do instante em que decretei mentalmente: temos um baita de um problema.

Isso aconteceu no momento das entrevistas em que eu perguntava às professoras como elas elaboravam suas propostas com arte. Foram as respostas a essa pergunta que inauguraram as palavras “coisa” e “coisinha” como unidades de registro para analisar a arte na escola. Isso é de uma problemática gritante. Em especial, quero destacar a fala de Juliana.

*Eu faço assim, eu planejo a atividade da semana, né? Tipo, desses dois dias. Eu planejo pra semana que é o dia que vai ser a segunda e a sexta vai ser igual. Eu só mudo se eu vejo que na segunda os mais novinhos não rolou muito bem ou até no mesmo dia. Se aquela turma, aí, não rolou muito bem, ali na hora eu já invento uma outra coisinha com a mesma proposta, mas eu adquiro um outro material junto, sabe? Pra eles terem mais interesse, se eu vejo que não tá muito, sabe? Mas sempre rola, sempre rola (Juliana, 2024).*

Muitos pontos de sua fala são dignos de atenção. Inicialmente, quero relembrar que Juliana é a professora especializada responsável pelo “espaço criativo” da escola, isso é, ela é responsável por ministrar os momentos/as aulas de arte com todas as turmas da Educação Infantil. O primeiro aspecto que se coloca em evidência é a generalização, presente tanto no Ensino Superior quanto na Educação Básica.

Juliana planeja a atividade da semana, que é igual para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Ela conta que apenas muda a atividade se ela “não rola” para as crianças mais novas. Ou seja, a adaptação somente acontece depois que o plano A (que é geral) não dá certo. Portanto, as crianças só têm acesso a uma educação condizente com suas especificidades – o que deveria ser regra – se a proposta original “não rola” com elas.

Mas e se rolasse? Então não haveria necessidade de contemplar as especificidades de cada faixa etária? O que uma proposta empreende quando não leva em conta aquilo que a criança já sabe e o que precisa saber? Qual a *intenção* aqui?

Nesse caminho, fica difícil assegurar a qualidade da educação das infâncias. De maneira alguma quero martirizar a pessoa de Juliana. Quando ela me diz isso, não é porque não se importa com as especificidades de seus alunos, é porque não as reconhece. Relembrando, Juliana não é formada. Ela está cursando Artes Visuais, mas trabalha no chão da escola desde 2009.

Digo que temos um baita de um problema porque isso não é um caso isolado. Seria mais fácil dizer que Juliana é o problema. Que ela é uma professora ruim e deve individualmente se profissionalizar. No entanto, se adentrássemos nessa lógica, perderíamos de vista que a inadequação da profissão é uma questão estrutural.

Pimenta e Ghendin (2002) esclarecem: essa lógica só resulta na perpetuação do capital. Em consonância, Oliveira (2016) aponta que a solução não está no mercado dos cursos de extensão, ela não pode ser comprada. Quando Juliana concluir sua graduação, formalmente ela estará capacitada para o exercício da profissão. Isso isoladamente não garante uma educação de qualidade e não faz nada em relação às diversas outras professoras brasileiras que não estão capacitadas para o exercício da docência.

Além disso, outro aspecto que se faz notar é que, quando Juliana percebe que a atividade da semana “não rola” com os pequenos, ela “já inventa outra coisinha para eles”. Sua fala alerta para duas questões: que uma proposta de arte é uma “coisinha” e que essa coisinha é inventada, e não pensada, planejada, elaborada e realizada com profissionalismo.

Se estou no último andar de um arranha-céu e descubro que o plano original dos arquitetos e engenheiros era o de construir uma casa plana, mas “não rolou”, então eles “já inventaram outra coisinha” e levantaram o edifício, meu primeiro pensamento é que preciso sair dali o mais rápido possível e não confio nos profissionais responsáveis pelo prédio para utilizar o elevador. Preciso desse mesmo nível de critério para analisar a formação docente. Isso só não acontece porque falhamos, enquanto sociedade, ao perceber as crianças como sujeitos de direitos tal como previsto pelas DCNEIs (Brasil, 2006b).

Com essa criticidade me proponho a analisar a intencionalidade das práticas pedagógicas na Educação Infantil e sua articulação com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Para isso, analiso as respostas das professoras às perguntas referentes ao modo de elaborarem suas aulas e a como são as propostas de arte que realizam. A seguir, apresento uma nuvem de palavras com as unidades de registro que identifiquei.



**Figura 11: Unidades de registro do objetivo 2**

Fonte: elaborado pela autora (2025).

De antemão é conveniente esclarecer que, quando pergunto como as professoras elaboram suas aulas, elas me contam de sua rotina. Consigo entender como elas pensam suas aulas somente apreendendo insinuações, porque nenhuma delas me esclareceu isso diretamente. A pergunta feita foi: “como você elabora suas aulas?”. Flávia e Ana Paula detalham a rotina da escola, inclusive fornecendo os horários das refeições das crianças. Juliana me descreve como sua semana geralmente acontece e Renata conta sobre atividades específicas.

A associação direta entre rotina e elaboração de aula me aponta a centralização do fazer enquanto a reflexão anterior à ação fica em plano secundário. Eu gostaria de entender o que levam em conta ao pensar as propostas, se elas têm tempo reservado para planejamento, quanto tempo estipulam para cada projeto, como pensam a inserção da arte no cotidiano escolar... O fato de que essas questões em nenhum momento apareceram me suscitou curiosidade para investigar a intencionalidade pedagógica de suas práticas.

Um ponto em comum é que todas as professoras afirmam que suas aulas consideram “o que as crianças trazem”. Com isso elas se referem a seus questionamentos, suas curiosidades, assuntos que compartilham em aula. Por exemplo, Flávia desenvolveu um projeto de educação emocional porque muitos de seus alunos assistiram ao filme *Divertidamente* e comentaram com ela.

Juliana contou que tanto as crianças quanto suas famílias frequentemente pedem por determinadas atividades. Ela explica que, porque as crianças levam as

atividades para casa, há muita repercussão. Aliado a isso, ela pontua que fotos das produções “vão pro Insta” – o perfil do Instagram da escola – e despertam a curiosidade da família. Sobre essa questão, cabe pontuar a *utilidade* da arte como “enfeite” da escola e seu *significado* como intervenção.

Além da fala de Juliana, em minhas observações identifiquei diversos trabalhos feitos pelas crianças expostos nos corredores da escola. É muito interessante que isso aconteça, porque faz parte do processo de intervenção da criança em um lugar para configurá-lo como território. Milton Santos (1999) entende esse conceito como um espaço que é *usado* – de maneira extremamente divergente à concepção utilitarista.

Segundo o autor, esse *uso* pressupõe a intervenção do sujeito sobre o meio pela colocação de seu corpo e de sua configuração subjetiva. Isso acontece por meio do que ele postula como pontos de ancoragem: fios que amarram o sujeito à vida e medeiam a relação do território físico (o espaço, no caso, a escola) com o território afetivo (Santos, 1999). Escrevi em outro momento: “sem uso não há território, apenas lugar” (Brito, 2025, p. 8). Nesse sentido, entendo a experiência da arte como um ponto de ancoragem, ou seja, como fio que amarra a criança à vida na escola. Quando uma criança intervém nesse ambiente com sua própria criação artística, esse exercício de si a caracteriza como sujeito que ocupa, que *usa* a escola e por isso lhe confere significado.

Adotar essa perspectiva difere de tomar as produções das crianças como enfeite, o que também acontece. Em minhas observações, identifiquei outros dois momentos em que isso ocorreu. Na escola de Juliana, observei quando duas professoras gravaram um vídeo para o perfil da escola no Instagram mostrando uma produção feita pelas crianças e orientando os pais sobre como preservá-la. Antes de iniciar o vídeo, uma delas perguntou: “tu achas que essa aqui está boa para ir para o Instagram?”. Ao que a outra responde: “claro que sim, ficou bem bonita”.

Na turma de Renata, enquanto as crianças faziam uma atividade de pintura, ela avisou: “as obras de vocês vão ficar na parede da nossa sala para quando os pais de vocês chegarem, então têm que estar bem bonitas, entenderam?”. Comentei anteriormente que acredito que a manifestação artística de uma criança pode e deve ser muitas outras coisas além de bonita. Essa ideia, principalmente atrelada aos contextos que expus, indica uma apropriação da criação da criança por parte dos adultos para uma *utilização* completamente diferente de seu propósito. A arte será

exposta aos adultos não como registro de uma experiência, mas como “prestação de contas” sobre o que é feito em sala de aula. Por isso, deve estar bonita – e o parâmetro para avaliar sua beleza parte exclusivamente dos adultos que nem a criaram.

Retomando a fala das professoras sobre levarem em conta “o que as crianças trazem” em suas aulas, Ana Paula conta que seus alunos passaram a solicitar canetas esferográficas para desenhar depois de observá-la escrevendo. Segundo ela, as crianças passaram a desenhar muito mais depois que receberam as canetas. De fato, quando conheci sua turma, duas das primeiras coisas que ouvi foram: “sabia que eu sei desenhar com caneta de escrever?” e “eu tenho uma caneta igual a tua”.

Fiquei encantada com a realização daquelas crianças ao “desenhar com caneta de escrever”. A partir daí, surgiram diversos agenciamentos. Acompanhei uma discussão entre duas colegas que quero transcrever aqui. Ela aconteceu em um momento de desenho livre e teve como ponto de partida o fato de que nós três usávamos canetas iguais. Elas, para desenhar, eu, para redigir meu diário de campo.

Rafaela: “Olha só, eu estou desenhando que nem adulta!”.

Sofia: “Não estás não, tu só estás fazendo riscos”.

Rafaela: “Mas é assim que adulto desenha, olha o caderno da prof. Laura”.

Sofia: “Adulto não desenha, adulto escreve”.

Rafaela: “Desenha sim, só que o desenho da prof. é em risquinhos”.

Sofia: “O desenho da prof. é *escrevido* e o nosso é desenhado, Rafaela! Por isso que a prof. só usa essa caneta e a gente usa as coloridas também, sabia?”.

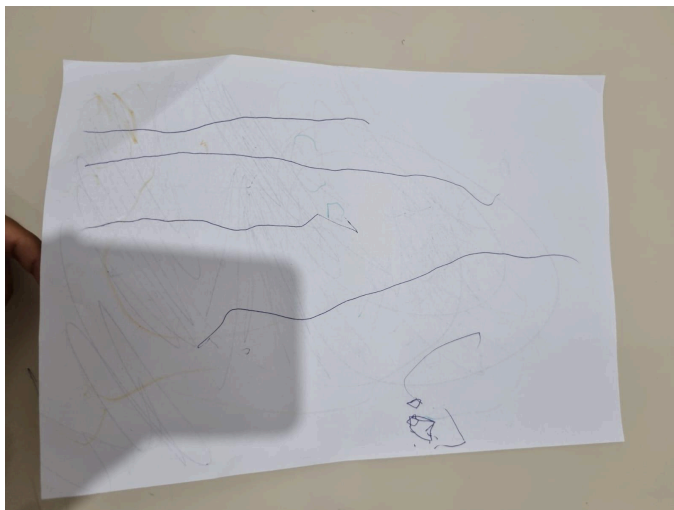
Rafaela: “É nada”.

Sofia: “É tudo”.

Rafaela: “Ah, Sofia! Então eu estou desenhando que nem adulta escrevendo!”.

Os termos que as meninas usaram para se referir à escrita são geniais. Particularmente, gostei muito de “desenho *escrevido*” e “desenho em risquinhos”. A seguir, disponibilizo a polêmica obra de Rafaela.





**Figura 12: Desenho de adulto, por Rafaela**

Fonte: acervo da autora (2024).

Arte é mesmo para chocar. Brincadeiras à parte, acho fenomenal como uma proposta tão simples e acessível agencia esse tipo de subjetivação. Afinal, Ana Paula “somente” forneceu canetas esferográficas, folhas de papel e tempo para desenhar. A partir daí, as próprias meninas produziram sentidos subjetivos sobre o que é escrita e o que é o desenho de um adulto.

Esse novo material (as canetas) mediou um outro encontro com a arte. Desse encontro, surge um ótimo problema de pesquisa: como os adultos desenhavam? Então é engraçado que Ana Paula tenha dito que a arte é limitada na escola porque precisa de muitos recursos e que as crianças ainda não tenham criatividade.

Por fim, ainda sobre o que as crianças trazem, Renata me conta de um projeto envolvendo as curiosidades de seus alunos. Ela explica que a ideia para tal projeto surgiu de quando ela questionou a turma sobre seus interesses. Em suas palavras,

*Por exemplo, agora perguntei o que eles tinham interesse e cada um tinha um interesse diferente. E aí, eu falei assim... Aí, eu conversei com a [nome da coordenadora] falei assim: “[nome da coordenadora], eu acho que, assim, não tem algo específico que eles gostem”. Aí, eu falei assim: “aí eu pensei em fazer um geral sobre as curiosidades. O que tu acha?” Aí ela falou assim: “aí, [diz o próprio nome], mas como assim?” Aí eu fui explicar. Cada sexta-feira eu vou fazer uma roda pra abordar o que eles têm curiosidades. Então, isso daí vai de animais até umas coisas assim... de futebol. Aí ela falou assim: “aí, [diz o próprio nome], legal”. Aí eu comecei o projeto. Aí eu falei assim: “aí cada projeto, cada curiosidade, quer dizer, cada curiosidade que eu vou propor naquele dia, eu trago alguma coisa referente à arte, que é a releitura de alguma coisa”. Aí surge (Renata, 2024).*

Não é que a turma não tenha interesses específicos, é justamente o contrário: a turma só tinha interesses específicos. Renata coloca interesse e gosto como sinônimos, mas é preciso discerni-los. Podemos perceber que a tendência à generalização não acontece somente nos currículos da formação docente, mas

também nas propostas do chão da escola. Para mais, vamos entendendo que a forma com que as professoras articulam uma proposta muitas vezes é totalmente diferente da maneira com que as crianças a apreendem.

Com isso em mente, dei continuidade à análise. As unidades de registro apresentadas anteriormente originaram dez categorias iniciais. São elas:

| <b>Temática da experiência</b> | <b>A experiência proposta</b> | <b>Recursos utilizados</b> | <b>Intencionalidade da proposta</b> | <b>Como a proposta é elaborada</b> |
|--------------------------------|-------------------------------|----------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|
| Semana da Criança              | Desenho Livre                 | Lápis                      | Investigar a curiosidade            | Pedido                             |
| Dia maluco                     | Contação de história          | Folha                      | Quantidades                         | Temas de planejamento              |
| Dia das artes                  | Circuito                      | Caneta                     | Dificuldade em identificar as cores | Planejamento                       |
| Dia do programa                | Roda de conversa              | Cores                      | Falar a verdade                     | Observação                         |
| Festa neon                     | Passeio                       | Música do Camaleão         | Classificação de cores              | Eles trazem                        |
| Folclore                       | Bolo de fubá                  | Alimentos saudáveis        | Lúdico                              | Demanda                            |
| Personagens                    | Atividades de brincar         | Cores do feijão            | Registro                            | Curiosidade                        |
| Saci                           | Atividades de explorar        | Tampinhas                  | Referente ao poema                  | Atividade da semana                |
| Curupira                       | Brincante                     | Limita                     | Desenhar                            | Vai ser igual                      |
| Semana Gaúcha                  | Pintura com balão             | Cones de papelão           | Pegar do lápis                      | Não rolou                          |
| Projeto das emoções            | Bolha de sabão                | Cones de plástico          | Pintar o desenho no espaço          | Invento                            |
| Quadrinhos                     | Explosão das cores            | Bobinas de linha           | Desenho livre                       | Mesma proposta                     |
| Escritores                     | Oficinas                      | Garrafa pet                | Acalmar                             | Interesse                          |
| Pintores                       | Alguma coisa                  | Pegadores de massa         | Criatividade                        | Vivências                          |
| Artistas                       | Ciências                      | Caixinha                   | Coordenação motora                  | Faculdade                          |
| Curiosidades                   | Experiências                  | Lixeira                    | Conexão                             | Pesquisas                          |
| Animais                        | Vulcão                        | Sucata                     | Objetivo voltado para artes         | Internet                           |
| Futebol                        | Lanterna de lava              | Tinta                      | Exploração                          | Colegas                            |
| Coisa referente à arte         | Contação de varal             | Folha em branco            | Manipulação                         | Sugestão                           |
|                                | Roda com instrumento          | Pincel                     | Ter criatividade                    | Questionamentos                    |
|                                | Quantidade relevante          | Rolinho                    | Segurar a caneta                    | Projeto                            |
|                                | Pintura                       | Papel bolha                | Forma humana                        |                                    |

|                                                                       |                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                       | Desenhar com as cores da bandeira<br>Pintura com escovinha de dente<br>Culinária<br>Fazer a própria massinha                                                                                | Cotonete<br>Esponja<br>Esponjinha<br>Algodão<br>Livro<br>Celular<br>Argila<br>Bolinhas<br>Palito<br>Latas<br>Pandeiro<br>Chocalhos<br>Caixa de ovos<br>Caderno do desenho livre |                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Sentimentos das crianças</b>                                       | <b>Condições para a proposta</b>                                                                                                                                                            | <b>Atitudes das crianças</b>                                                                                                                                                    | <b>Formas de arte</b>                                                                                                                                         | <b>Atitudes da professora</b>                                                                                                                                                                   |
| Gostam<br>Eles gostam muito<br>Ficam mais alegres<br>Ficam frustradas | Tem que se comportar<br>Organizar a sala<br>Grupo<br>Rendimento significativo<br>Envolvimento<br>Espaço pra isso<br>Vários materiais pra explorar<br>Fazer que nem eu fiz<br>Noção espacial | Curiosos<br>Não conseguem criar<br>Fazer direitinho<br>Misturar as cores<br>Sem sujar<br>Preencher a folha<br>Fazer só um desenho<br>Rabisca                                    | Filme<br>Cinema<br><br>Coisinha<br>Coisa<br>Várias coisas<br>Releitura<br>Poema<br>Toda maneira de expressar<br>Artices<br>Subir em cima da cadeira<br>Abraço | Criar alguma coisa<br>Tento fazer a mesma coisa<br>Elaboro uma coisa diferente<br>Dar uma noção espacial<br><br>Não faz igual<br>Minha maneira<br>Faço<br>Crio<br>Encaixo<br>Estimulo o desenho |

**Tabela 10: Categorias iniciais do objetivo 2**

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Cheguei ao exposto pelo agrupamento e reagrupamento das unidades de registro indicadas anteriormente. De antemão quero atentar para alguns aspectos. Em primeiro lugar, chama atenção o aparecimento da categoria “formas de arte” mesmo sem que eu tenha perguntado isso diretamente para as professoras nesse momento.

Dentro dessa categoria, se evidencia a mesma confusão sobre o que é expressão artística sobre a qual eu comentei anteriormente. Assim, um abraço, um poema, o ato de subir em uma cadeira e, literalmente, “várias coisas” descrevem formas de arte. Constatar que não está claro o que é arte é fundamental para investigarmos adequadamente quais propostas com arte estão sendo feitas e com qual intencionalidade.

As formas de arte e os processos de elaboração das propostas estão diretamente relacionados. Tomar como base propostas feitas anteriormente, internet e sugestões de colegas são apontadas como elementos necessários ao planejamento. Também percebemos elementos como faculdade e pesquisas. Para explorá-los, precisamos buscar sua contextualização, que está na fala de Renata. Ela diz que

*tem gente que fica assim: “o que eu vou fazer com as crianças de arte?”. E tem várias coisas, e tipo assim, eu aprendi através das vivências, porque se fosse pela faculdade eu não sabia. Foi as vivências e as pesquisas. Tipo assim, eu não sabia que tinha várias técnicas de pintura. Para mim, só era pincel. Aí você não sabe que pode pegar um rolinho e fazer uma pintura (Renata, 2024).*

Ou seja, a faculdade está posta como insuficiente para a elaboração de propostas com arte. Questiono Renata a respeito de suas pesquisas, ao que ela explica:

*Aí, assim, eu vejo na internet, eu converso com as minhas colegas e eu falo assim: “o que tu acha desse daqui? Eu acho que não vai dar certo”. Aí algumas dão alguma sugestão, mas a maioria eu pesquiso, assim, na internet para ver alguma coisa relacionada (Renata, 2024).*

Então também as pesquisas não são feitas através de fontes formais de informação. Logo, é compreensível que a compreensão acerca da arte não seja certa. Para investigar a intencionalidade pedagógica, é preciso considerar esse contexto. Estamos falando de um cenário em que professoras não sabem o que a arte é e não possuem bases sólidas para construir saberes em arte.

A intencionalidade de suas propostas pode seguir por três caminhos distintos: atividade criadora, habilidade motora e desenvolvimento de competências relacionadas a outras áreas do conhecimento, visto que Ana Paula afirma não se nortear por um objetivo relacionado à arte em suas propostas. Podemos inferir que a grande concentração da intencionalidade está nos aspectos motores. Flávia é a única que indica a intenção de “ter criatividade”.

Do restante, encontramos muito mais objetivos do que intencionalidades. Segurar o lápis, desenhar a figura humana, identificar cores e pintar o desenho no

espaço são alguns deles. Quero explorar a intencionalidade pedagógica de Renata. Ela se mostra muito preocupada com o desenho humano e com o pegar do lápis.

*Então, tem coisas que você acha que vocês... Você sabe que eles são capazes de fazer e tem coisas que você tem que ter uma noção, dar uma noção espacial para eles poderem fazer o registro. Por exemplo, essa turma que eu estou este ano não tem muito interesse em desenhar, mas eu tinha turmas passadas que desenhavam muito bem. Mas aí tem esse momento, por causa que através do desenho que vai desenvolver a escrita. Porque é o pegar do lápis, é pintar o desenho no espaço. Entendeu? Então tem aquele momento que é o desenho livre (Renata, 2024).*

Aqui fica claro que a intencionalidade pedagógica das propostas de arte na Educação Infantil não está na Educação Infantil, mas no que a criança deve desenvolver ao longo de sua escolarização. Essa ideia remonta às concepções de creche e pré-escola que entendiam a educação da primeira infância como “preparação” para a verdadeira escola, que se inicia apenas a partir do Ensino Fundamental. Torno a problematizar a maneira com a qual enxergamos as infâncias. Elas não podem ser concebidas como um adulto em potencial, mas como o que realmente são: crianças. Logo, sujeitos de direitos (Brasil, 2006b).

Confesso que tenho uma certa agonia com os termos “creche” e “pré-escola”. Atualmente, eles se referem à educação de crianças de até três anos e crianças entre quatro e cinco anos respectivamente. Entretanto, denotam fragmentos da lógica inicial da educação das infâncias, a qual é marcada pela Revolução Industrial. A submissão da classe operária ao regime de fábricas e máquinas e, conseqüentemente, a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho provocaram novas dinâmicas familiares e maneiras de cuidar e educar as crianças que, até então, tinham sua educação centrada no seio da família (Paschoal; Machado, 2009). Assim nascia uma nova forma de apropriação das forças de trabalho pelo capital, já que, a partir de então, o trabalhador passou a vender a força de trabalho da mulher e dos filhos além da sua própria (Marx, 1986).

Neste cenário, era comum que algumas mulheres, ao optarem por não trabalharem nas fábricas, vendessem seus serviços para tomarem conta dos filhos de outras mulheres que não tinham com quem deixá-los. Inicialmente, seus serviços tinham cunho assistencialista, priorizando o cuidado das crianças, tendo como enfoque os cuidados físicos, a higiene, a alimentação e a guarda (Paschoal; Machado, 2009). Em meados do século XIX, já eram privilegiadas políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e cada país absorveu a modalidade educacional a partir de um modelo diferente (Kuhlmann, 2001).

O Brasil possui a peculiaridade de ter instaurado creches destinadas ao assistencialismo, diferente de demais países europeus e norte-americanos que optaram por incentivar o caráter pedagógico na educação de crianças. Estima-se que o intuito da implementação de tais serviços tenha sido o de auxiliar mulheres que trabalhavam fora de casa ou viúvas desamparadas (Paschoal; Machado, 2009). Junto a isso, há o movimento de acolhimento de órfãos para esconder as mães solteiras, uma vez que estas crianças “eram sempre filhos de mulheres da corte, pois somente essas tinham do que se envergonhar e motivo para se descartar do filho indesejado” (Rizzo, 2003, p. 37).

Neste contexto, o que fica posto é a força da lógica patriarcal que tomou o cuidado com as crianças como uma alternativa que solucionaria problemas masculinos, retirando os homens da responsabilidade da paternidade. Conforme Rizzo (2003) aponta, é preciso notar que, à época, ainda não havia total entendimento sobre as infâncias. Consequentemente, a criança era “concebida como um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano” (Rizzo, 2003, p. 37). No entanto, nas mais sutis insinuações do cotidiano da escola e da formação docente, podemos suspeitar que ainda não tenhamos de fato ultrapassado essas concepções.

O aspecto das habilidades motoras na intencionalidade pedagógica fica claro nas referências das professoras à exploração e manipulação de materiais, pegar o lápis e coordenação motora. Por óbvio, são aprendizados basilares à etapa da Educação Infantil, mas não são os únicos. E, certamente, não resumem as possibilidades de intencionalidade pedagógica na arte-educação.

Ana Paula, ao dizer que não têm objetivos voltados para a arte, explica que suas atividades objetivam a manipulação e exploração. Ela justifica dizendo que:

*Tipo, eles botavam argila no meio do palito, ah, é um avião. Eles ainda não conseguem ter essa criatividade. É mais voltado para a exploração. Eu acho que a partir dos 4, 5 anos, 5 para mais que vem essa modelagem de algo que já existe. Tipo, eu trago esses materiais na questão da exploração, da proposta mesmo pedagógica do dia, desenvolvimento da coordenação motora, conexão naquela pintura..., mas sem ter exatamente um objetivo para que ele seja voltado para artes. Tipo, os objetivos que eu trabalho com eles não são voltados para artes. Às vezes a gente faz a roda com instrumentos, porque é que nossos instrumentos são latas que a gente dá pra eles manipularem. Eu tenho um pandeiro que fica ali na sala pra eles utilizarem, a gente faz chocalhos, mas também não é uma música em si, como um instrumento em si, né? (Ana Paula, 2024).*

No entanto, desconfio que ela esteja falando de *habilidade*, e não de criatividade. Não é que seus alunos não sejam criativos, é que eles não são

habilidosos a ponto de darem formas realistas à sua atividade criadora. Esse é um grande perigo de colocar na representação do real a finalidade da expressão artística, porque, quando a expectativa não é alcançada, se desdenha do que foi criado.

Ana Paula diz que seus alunos colocam argila no meio do palito para fazer um avião. Isso é claramente criativo! Tudo bem, muito provavelmente sua obra em nada se pareça com um avião, porém isso diz respeito à habilidade das crianças. E é esperado que alunos de Maternal não tenham habilidade suficiente para modelarem um avião realista em argila. A habilidade se desenvolve pela atividade criadora, e não o contrário. Todavia, esse processo não será facilitado se a intencionalidade pedagógica estiver somente em explorar e manipular.

Acredito já ter evidenciado o desencontro entre o que as professoras imaginam e o que as crianças realizam. Esse enxerto de minha análise contribui com possíveis explicações de porque as categorias referentes às crianças são significativamente menores que as outras. Muito mais facilmente, as professoras articulam suas próprias atitudes durante as propostas com arte, suas intenções, elaborações e propostas ao passo que pouco abordam a participação das próprias crianças.

Os sentimentos provocados nas crianças são os que menos se destacam. As crianças gostam, gostam bastante, se sentem frustradas e ficam mais alegres quando em encontro com a arte. Ao longo de todas as entrevistas, os sentimentos das crianças são pouco abordados. As professoras se referem frequentemente a seus gostos, interesses, curiosidades e questionamentos, mas pouco explicitam como as crianças se *sentem* em encontro com a arte. A preocupação é bem maior com o comportamento e, especialmente, com aquilo que a criança demonstra desenvolver. Isso se expressa também em outras categorias, tais quais “condições para a proposta”. As crianças devem se comportar, mas não há menção a *sentir*.

Chamo atenção para um aspecto dos processos das crianças: “fazer bem direitinho”. À guisa de contextualização, esse termo surge com Flávia quando ela conta sobre uma proposta envolvendo a pintura da bandeira do Rio Grande do Sul. Segundo ela, alguns fizeram “bem direitinho”, ou seja, pintaram dentro das delimitações da bandeira, enquanto outros misturaram as cores. Sua lógica opera na mesma linha de Ana Paula.

Não só o fazer direito está implicado em respeitar um limite como também diz respeito à atividade reprodutora. A régua que mede e avalia as criações das

crianças tem como objetivo pleno a reprodução do real. A medida não é o processo da criança, mas o modelo oferecido pelo adulto.

Em nenhum outro momento, Flávia se referiu a qualquer avaliação sobre as criações das crianças que não esse em que elas devem fazer algo já estipulado – no caso, a bandeira. Essa avaliação por si é contraditória, já que ela define arte como “toda forma de expressão”. Ela diz que abraços, subir nas cadeiras e o modo de se sentar são formas de arte sem avaliar se as crianças abraçam, sobem ou se sentam direitinho. Isso indica que a avaliação deve ser estipulada em outras competências para que tenha aplicabilidade.

Flávia também observa que muitos alunos se sentem frustrados quando não conseguem reproduzir exatamente o modelo oferecido porque misturam as cores. Ela comenta que quer comprar um dispositivo que permite limpar os pincéis antes de trocar a cor da tinta para que isso seja evitado. Contudo, ela não observa esses sentimentos em outros momentos além desses em que a reprodução é o objetivo da avaliação. Juliana pontua que seus alunos se sentem mais alegres quando em encontro com a arte e não apresenta nenhuma avaliação sobre sua criação.

A reprodução também se apresenta nas condições às propostas com arte. Renata diz que é preciso oferecer uma noção espacial (com isso, ela quer dizer modelo) para que as crianças “façam como ela fez”. Em suas palavras, “ou você dá uma noção espacial para que eles façam que nem o que eu fiz, ou, se não, não sai”.

Novamente, temos um modelo adulto norteando as expressões das infâncias. Aqui ele chega como um decreto: ou há modelo, ou não há nada. Nessa lógica, a arte da criança é a reprodução da arte do adulto. O que contradiz as próprias compreensões das professoras acerca das formas de arte.

Como condição, há também o espaço. Juliana ressalta a importância do espaço criativo de sua escola. Segundo ela,

*Eu vejo, eu noto nas aulas que é muito mais, eles ficam muito mais alegres, entendeu? Do que às vezes eu vejo em sala, que talvez uma atividade ali na sala, pra eles, com papel, alguma coisa, não rola que nem lá no espaço criativo, né? (Juliana, 2024).*

A partir disso, podemos concluir que, para ela, a experiência da arte não acontece no cotidiano escolar, mas em uma sala específica. Desse modo, ela é pautada muito mais no meio do que em uma realização estética pessoal e interior do sujeito que a vivencia. Assim, percebemos que elementos basilares à atividade



criadora infantil estão aquém da criança: no espaço onde ela cria ou no adulto que fornece o modelo para sua criação.

Atentando a esses pontos, sigo para a elaboração das categorias finais. Atentei para minhas categorias iniciais buscando suas similaridades. Para isso, precisei levar em consideração seus contextos fornecidos pelas professoras. Como resultado, obtive as seguintes categorias finais.

| <b>A criança em atividade<br/>criadora: sujeito ou<br/>assujeitado?</b>        | <b>A professora como medida<br/>para a significação e a<br/>intencionalidade da arte</b>           | <b>A realização da experiência<br/>da arte na escola: modos e<br/>circunstâncias</b>                       |
|--------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sentimentos das crianças<br>Atitudes das crianças<br>Condições para a proposta | Atitudes da professora<br>Intencionalidade da proposta<br>Formas de arte<br>A experiência proposta | Recursos utilizados<br>Temática da experiência<br>Como a proposta é elaborada<br>Condições para a proposta |

**Tabela 11: Categorias finais do objetivo 2**

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Essas categorias auxiliam a discussão a respeito da intencionalidade das práticas pedagógicas em arte na Educação Infantil e qual a sua articulação com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. A primeira categoria contempla justamente estas, ao passo que questiono se as práticas pedagógicas em arte na escola estão contribuindo para sua subjetivação ou seu assujeitamento. Para explorar essa questão, preciso conversar com Foucault.

Segundo Foucault (1980), o sujeito é produto das práticas de si, logo, é composto por forças interrelacionadas, é histórico e não pode ser determinado *a priori*. Não penso em um sujeito constituído como tal, mas *constituindo*, e é nesse sentido que reforço o exercício de si e a autoria como constantes e atuantes no processo de subjetivação. A relação entre forças que compõem o sujeito pressupõe uma “dobra do ser” porque uma dobra de si não pode deixar de vergar o “lado de fora” do sujeito. Em outras palavras, o lado de fora forma o lado de dentro em coexistência (Foucault, 1979).

Nessa linha, Deleuze (1986) propõe pensar a própria vida como obra de arte, ou seja, trabalhada e esculpida no exercício de si. O autor observa que

se o lado de dentro se constitui pela dobra do de fora, há entre eles uma relação topológica: a relação consigo é homóloga à relação com o lado de fora, e os dois estão em contato, intermediado pelos estratos que são meios relativamente exteriores (portanto, relativamente interiores) (1986, p. 127).

Por outro lado, o assujeitamento é demarcado pelo modo com que o poder hierarquiza os sujeitos em suas relações. Logo, tanto crianças quanto professoras

podem ser assujeitadas na relação educandos-educadoras porque sua relação com o poder dentro de uma instituição de ensino determina se são dominados ou dominantes. De Albuquerque Rocha (2016) atenta que, uma vez que as relações de poder são constituídas no assujeitamento de indivíduos, sua historicidade é constituída no assujeitamento de saberes.

Foucault (1982) oferece dois significados à palavra “sujeito”, os quais são pautados em suas relações. Ou é sujeito a alguém por controle, ou é preso à sua própria identidade por consciência ou autoconhecimento. Ambas as alternativas denotam uma forma de poder que subjuga, que torna sujeito a algo. A subjetividade é então pensada como o modo com que o sujeito realiza a experiência de si dentro de suas relações (Foucault, 1982). Em resumo, o assujeitamento pode ser entendido como a submissão da subjetividade.

Quando analiso a primeira categoria, me fica claro o movimento desses dois processos (subjetivação e assujeitamento). Há uma nítida diferença entre fenômenos que partem das próprias crianças em exercício de si e fenômenos que estão sujeitos a atitudes e perspectivas das professoras. Um exemplo pertinente é o sentimento de alegria ou o sentimento de frustração. Como evidenciei anteriormente, ambos estão sujeitos à avaliação (ou não) da professora sobre a atividade reprodutora da criança.

Para mais, percebo o assujeitamento ao observar as condições para que a proposta da arte seja realizada. Quando Renata me diz que ela dá uma “noção espacial” para que seus alunos “façam como ela fez, ou não sai”, seu saber-poder como professora entra em evidência no assujeitamento das crianças. Da mesma forma, quando Flávia diz que as crianças “têm que se comportar”, ela estipula seu assujeitamento como condição. Vejo essa expectativa de comportamento na *utilidade* do corpo em Foucault (2013): ele é força útil quando produtivo e submisso.

É curioso que a categoria inicial “condições para a proposta” não esteja presente na segunda categoria final, a qual diz respeito às professoras, mas componha a terceira, a qual compete à realização da experiência da arte na escola. No discurso das professoras, não há menção explícita ao que elas devem agregar para que a experiência da arte aconteça – nem em termos de agregar conhecimento, mediação ou criação de circunstâncias. Nenhuma delas mencionou seu próprio papel como fundamental a essa realização.

No que tange a suas atitudes, elas apontam: “criar alguma coisa”, “tentar fazer a mesma coisa”, “criar alguma coisa”, “inventar uma coisinha”, “elaborar alguma coisa diferente”, “encaixar alguma coisa” ... A quantidade de aparições da palavra *coisa* já indica o quanto se apropriam dos saberes em arte. Contudo, o que quero evidenciar aqui é que em nenhum momento elas ressaltaram a atitude de *ensinar*. Nem mesmo “ensinar alguma coisa”. Tampouco evidenciam a atitude da criança de *aprender* no encontro com a arte.

Suas falas denotam uma espécie de abandono das crianças à sua própria sorte, pelo menos no que diz respeito aos momentos de arte, no dever de aprenderem sozinhas. A participação da professora na construção da aprendizagem foi anulada, isto é, as professoras pouco se implicam neste processo junto às crianças. Portanto, passo a me questionar qual o papel, a responsabilidade ou mesmo a implicação da docente na arte-educação na Educação Infantil. Para mais, também questiono o quanto a aprendizagem faz parte da intencionalidade dessas práticas pedagógicas.

A figura da professora destacada na segunda categoria final vem para *medir* a significação e a intencionalidade da experiência da arte, não para *proporcioná-la*. Isso se esclarece não apenas em suas atitudes, mas também no que entendem por arte e em como são suas propostas. Quando elas me contam como elaboram as propostas, evidenciam a participação das crianças ao trazerem questionamentos e compartilharem curiosidades. No entanto, não parecem se agenciar em sua ação docente ao elaborar determinada proposta para *ensinar* na intenção de criar as circunstâncias necessárias para a aprendizagem.

Sobre as experiências que proporcionam, percebo a intencionalidade de manipular e explorar materiais, brincar e desenvolver a motricidade fina. Essas experiências contemplam ora projetos da escola, ora demandas das crianças. Na maioria das vezes, elas fazem parte de um projeto “guarda-chuva” maior e aparecem em contextos de recreação. Como Ana Paula explicou, não há objetivos voltados para a arte.

O que me parece é que há um grande receio em admitir que a arte pode ser apenas ela mesma. O que quero dizer é que não parece possível (no sentido de praticável, de “socialmente aceito”) que uma proposta de arte seja uma proposta de arte. Que ela tenha objetivo e intencionalidade próprios.

Me sinto até inadequada ao afirmar que as crianças devem *encontrar* a arte na escola porque devem encontrar a arte na escola. E isso sem haver nenhum mistério por trás, nenhuma competência a ser desenvolvida agora cujos efeitos repercutirão apenas quando meus alunos estiverem cursando o pré-vestibular. A criança deve fazer um desenho livre na Educação Infantil porque ela está na Educação Infantil e pelo desenho ela aprende sobre sua própria humanidade, apresenta sua própria representação da realidade (Junqueira Filho, 2005) e a finalidade disso está nisso. Entendo, parece *inútil*.

Paulo Freire (1990) explicita que, quando a escola considera que a expressão através da arte é tão substantiva quanto os demais componentes curriculares vinculados ao ensino, ela respeita a prática fazedora da boniteza das crianças. Isso acontece porque ela respeita a expressividade dos educandos como sujeitos sensíveis e não assujeitados. A sensibilidade, segundo Leite (2019, p. 92), norteia o sujeito “nas considerações do que para ele seria importante ou necessário para alcançar certas metas de vida”.

A educação utilitarista pressupõe uma faina para que a criança aprenda algo que seja útil. A avaliação dessa aprendizagem é feita a partir de “provas concretas” que devem ser vistas a olhos nus pelos adultos. Nesse sentido, se não *vejo* a modelagem de um avião de meu aluno, ele não tem criatividade. Se não *vejo* que meu aluno pintou a bandeira do nosso estado dentro das delimitações, ele não fez direitinho. Se não *vejo* a figura humana, ele não aprendeu a desenhar. Se não *vejo* o resultado das funções psicológicas superiores, ele não aprendeu com a arte.

Nesse cenário, as professoras situam as experiências com arte como momentos dentro de outros projetos segundo outros objetivos. Porque não consideram os saberes da arte (nem para si, nem para as crianças), não ensinam. Porque não ensinam, não se atentam ao que a criança aprende. E essa reação em cadeia não acontece porque a experiência da arte é limitada na escola, mas porque a formação docente é limitada em relação aos saberes da arte.

Revisitando meu objetivo, posso concluir que a intencionalidade das práticas pedagógicas em arte na Educação Infantil não está para a aprendizagem. Está para o aprimoramento de habilidades – e, na massiva maioria das vezes, habilidades motoras. Acredito que isso aconteça devido à crença de que é apenas isso que se pode ensinar através da arte-educação, o que contradiz aquilo que as próprias professoras entendem por arte.

A articulação da intencionalidade pedagógica em arte e o desenvolvimento das crianças está exclusivamente no desenvolvimento motor. Aqui, revisito a problemática que anunciei em meu Estado do Conhecimento. Não temos uma quantidade significativa de estudos científicos que contemplem o desenvolvimento integral da criança em encontro com a arte, e o mesmo acontece referente às práticas pedagógicas.

Quando investigamos o espectro do desenvolvimento infantil – tanto em bancos de dados quanto em escolas – o que encontramos é a soberania de um ou outro aspecto que fragmenta o processo de desenvolvimento. Nesse âmbito, percebo uma forte diferença entre a revisão de literatura e a pesquisa no/sobre o cotidiano. Enquanto os estudos científicos priorizam o desenvolvimento socioemocional com arte, a prática investigada privilegia o desenvolvimento motor. Em ambos os casos, a integralidade é dirimida.

### **5.1.3 “Parece que eles estão ali para criar”**

Durante as entrevistas, questionei se as professoras percebiam algum comportamento específico das crianças durante as propostas com arte que não acontecia em outros contextos. Todas me respondem que sim. Dentre suas observações, indicam calma, alegria, agitação, tranquilidade, envolvimento...

Juliana conta que a experiência da arte “muda o clima” das crianças. Ela apresenta o espaço criativo de sua escola como uma condição para essa experiência. Segundo ela, ali eles se sentem mais livres, e explica: “parece que eles estão ali para criar mesmo, sabe?”.

Nesse sentido, sigo minha análise buscando estudar as potencialidades da experiência da arte na Educação Infantil em diálogo com a literatura científica. Me debrucei sobre as respostas a duas questões das entrevistas e as sobrepus com meu referencial teórico. Em um primeiro momento, obtive as seguintes unidades de registro.



| Atividade criadora                                                                                | Kit de ferramentas                                                                              | Ações da professora                                                                                                                                        | Provocações da experiência                                                                                                              | Proposta da professora                                                                                                                               | Realizações das crianças                                                                                                                             | Intencionalidade pedagógica                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Criar<br>Vão<br>sendo<br>Vão<br>criando<br>Expressar<br>livremente<br>Jeito<br>deles<br>Criativos | Papel<br>Lápis<br>Papel pardo<br>Diversos<br>materiais<br>Pincel<br>Argila<br>Sala para<br>isso | Deixar<br>fazer o que<br>quiserem<br>Podadas<br>Segurar a<br>vontade<br>Proposta<br>dirigida<br>Interferir<br>Trabalhar<br>através da<br>arte<br>Reciclada | Brigavam<br>Calmo<br>Gostar<br>Tranquilos<br>Inquietos<br>Acalmar<br>Calmos<br>Agitados<br>Muda o clima<br>Atenção<br>Foco<br>Diferença | Desenho<br>Técnicas<br>Grupo<br>Técnicas<br>de pintura<br>Manusear<br>Modelagem<br>Sensorial<br>Pintar<br>Decoração<br>Demorada<br>Emoções<br>Focado | Teatro<br>Musiquinha<br>de teatro<br>Querer fazer<br>Brincar<br>Ajudar o<br>outro<br>Relação<br>Envolviment<br>o<br>Criar<br>Influência do<br>colega | Trabalhar em<br>equipe<br>Coordenação<br>motora<br>Cores<br>Conhecimento<br>Lidar com o<br>material<br>Espaço |

**Tabela 12: Categorias iniciais do objetivo 3**

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Esse quadro já permite inferir que as considerações a respeito do objetivo anterior são sensatas, afinal, não há menção direta à aprendizagem na categoria referente à intencionalidade pedagógica. De fato, “conhecimento” compõe essa categoria. Investigando seu contexto, somos levados à fala de Renata sobre o que a criança aprende e desenvolve em encontro com a arte. Ela diz que a arte potencializa

*O conhecimento. A gente trabalha sobre o espaço, né, o espacial. Trabalha a coordenação motora, trabalha as cores. Tem várias coisas que a gente pode trabalhar através da arte. E é uma das coisas, assim, da coordenação motora, por causa que tem técnicas de pintura diversas e tem materiais para eles poderem manusear, tem diversos materiais, não é só pincel, entendeu? Então, a gente trabalha muito, muito, muito a arte com crianças, assim (Renata, 2024).*

Ela evidencia três aprendizagens – melhor dizendo, conhecimentos – através da arte: noção espacial, coordenação motora e identificação das cores. Esses elementos são frequentes nas falas das professoras, principalmente nas falas de Renata. Essas associações anunciam uma restrição da perspectiva das professoras a respeito daquilo que a experiência da arte pode potencializar no agenciamento das crianças.

Retomando um ponto levantado anteriormente, essas aprendizagens são *úteis* e vistas a olhos nus por qualquer adulto. Se tenho como intencionalidade

pedagógica que meus alunos aprendam a identificar as cores, muito facilmente consigo observar se eles estão aprendendo ou não. Aqui identificamos um componente externo – o “lado de fora” de Deleuze (1986) e Foucault (1979) – como marcador da aprendizagem.

Nessa linha, se o lado de fora é meu objetivo, minhas propostas, minhas ações e o kit de ferramentas que ofereço serão voltados ao que é observável. Por isso, nem sempre irão se relacionar com o que as crianças realizam com sua atividade criadora e com o que a experiência da arte provoca nelas. Podemos observar que a intencionalidade pedagógica das professoras não é realizada pelas crianças. Esse é mais um desencontro.

Ana Paula também demonstra se orientar naquilo que pode observar diretamente em seus alunos. Anteriormente, ela disse que eles não têm criatividade e cita como exemplo a modelagem de um avião com argila e palito. Agora, sobre suas propostas com arte, ela diz que

*Ano passado eles resolveram que eles iam criar um teatro e eles fizeram uma musiquinha de teatro. Aí todo mundo que passava ali tinha que parar pra ver. Eles brigavam bastante pra ver quem ia ser quem porque todo mundo queria ser a mesma coisa, mas depois eles faziam do jeito deles. Tipo, mas foi deles assim. Não foi nada que eu impus a eles. Tipo, **eu costumo trabalhar deixando eles fazerem o que eles quiserem**. Algumas coisas eu sou obrigada a dar umas podadas [dá risada]. Mas o resto eu vou deixando. É engraçado, **eles são muito criativos**... acho que eles vão sendo daí. Vão criando (Ana Paula, 2024, grifos da autora).*

A fala de Ana Paula traduz que sua compreensão de criatividade está pautada na criação que ela pode observar. Se ela não observa nitidamente um avião em uma modelagem das crianças, elas não são criativas. Se ela observa um teatro, elas são. Por isso, suspeito que ela confunda a atividade criadora com a habilidade ao criar. Para mais, ela costuma trabalhar deixando as crianças fazerem o que quiserem. Sua ação é de deixar ou de podar. Não há menção a ensinar ou a participar da experiência com as crianças.

Em vista disso, comentei anteriormente que as crianças são largadas à própria sorte em seu processo de aprendizagem. Seus agenciamentos com a arte não estão sendo contemplados nas práticas pedagógicas. Se assim fosse, aquilo que as professoras me dizem entender por arte, aquilo que elas me dizem proporcionar, aquilo que elas afirmam que as crianças aprendem e desenvolvem e os agenciamentos das crianças durante as experiências estariam em harmonia.

Vejo como principal explicação para esses desencontros a fragilidade dos saberes da arte na formação docente. Se as crianças não realizam o que as



professoras propõem, o caso é um dentre três. Ou elas não compreendem as especificidades do encontro das crianças de primeira infância com a arte, ou elas não conhecem o que a arte pode proporcionar ao desenvolvimento e às aprendizagens infantis, ou elas compreendem esses aspectos, mas não *sabem* (porque não realizam) como a arte-educação se articula no cotidiano escolar.

Em qualquer um desses cenários, cabe problematizar a formação inicial. Porque sua grade curricular é generalizada e interdisciplinaridade se confunde com multidisciplinaridade (Azevedo, 2019), porque ela acontece em tempo e espaço diferente de seu campo de ação (Nóvoa, 1988), porque falha em conceber a criança como produtora de cultura (Kaiser, 2017), porque não é interessante que a arte se aproxime do grande público (Peixoto, 2003). De todo modo, a formação está organizada para que a experiência não aconteça (Bondía, 2002).

O único ponto que converge entre a intencionalidade pedagógica e a realização das crianças é o caráter coletivo. Como intencionalidade, observamos “trabalhar em equipe”. Nas realizações das crianças, “ajudar o outro” e “influência do colega”. Quando questionada sobre a potencialidade da experiência da arte, Juliana responde que

*Eu acho que trabalha em equipe, sabe? Porque um ajuda o outro quando o colega não consegue. Vai lá e faz. E às vezes eu faço algumas técnicas que é de grupo, assim, sabe? E daí é bem legal também. Eu acho que essa relação de equipe pra eles é bem bom. De grupo, né? (Juliana, 2024).*

É a primeira vez que a experiência da arte é abordada em plano social nas entrevistas. Assim, retomo as concepções de González-Rey (2017) acerca da subjetividade social. A experiência da arte é responsável por mediar a relação dialética dos indivíduos no espaço social construindo sentidos compartilhados.

Nesse sentido, Flávia conta que, em uma proposta com a turma dividida em dois grupos, o envolvimento de um grupo influenciava o outro. Como resultado, as crianças dedicaram muito mais tempo à proposta do que ela tinha imaginado e significaram à sua maneira a proposta de confeccionar decorações para a sala. Logo, compreendemos que a experiência social da arte se desenvolve na ZDP (Vygotsky, 1984) e potencializa a socialização fundamental ao exercício das funções psicológicas superiores.

Considerando os encontros e desencontros entre professoras e crianças expostos nas categorias iniciais, as agrupei em categorias finais. Inicialmente, quis estipular as categorias com base naquilo que se encontra. Todavia, em pouco tempo

percebi que esse caminho me forneceria apenas uma categoria final (a experiência social da arte na escola) e a repetição das demais categorias iniciais. Recalculando a rota, apresento meus resultados na tabela a seguir.

| A proposição de uma experiência                   | A experiência vivida pelas professoras        | A experiência sentida pelas crianças                                         |
|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| Kit de ferramentas<br>Intencionalidade pedagógica | Proposta da professora<br>Ações da professora | Atividade criadora<br>Realizações das crianças<br>Provocações da experiência |

**Tabela 13: Categorias finais do objetivo 3**

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Nesse movimento, busquei evidenciar o gritante desencontro nas experiências com arte na Educação Infantil. Há a maneira com que as professoras as descrevem, a maneira com que as propõem e a maneira com que as crianças as realizam. Sendo assim, para estudar suas potencialidades, é preciso identificar os sujeitos das experiências. Levando em conta que as professoras não se ex-põem, elas não vivem uma realização estética na/com a arte. Portanto, são apenas as crianças os sujeitos da experiência da arte na escola – faço essa afirmação respaldada no entendimento de Bondía (2002), Benjamin (1987) e Dewey (2010).

Quero deixar claro que não estou me referindo meramente à *percepção* da arte na escola. Revisitando Vygotsky (2009), é possível que uma mesma manifestação artística seja percebida de maneiras distintas a depender da colocação pessoal de cada pessoa. Emoção e realidade se relacionam de modo particular em cada indivíduo e influenciam a maneira de perceber os fenômenos externos.

Me refiro primordialmente à *realização* da arte na escola. Não posso dizer que esse processo esteja acontecendo por parte das professoras. Primeiro porque elas não concebem a arte como uma experiência que convoca a sensibilidade de sujeitos integrais, mas como uma atividade que desenvolve competências. Depois porque elas mesmas não se ex-põem a essas atividades.

A não ex-posição fica nítida principalmente nas falas de Flávia. Quando ela me conta sobre a rotina da turma, ela adota a primeira pessoa do plural em seu discurso. Ela mesma percebe seu ato e se polícia, contudo, torna a repeti-lo. Trago como exemplo o seguinte trecho:

*E logo em seguida, depois que a gente acaba, a gente organiza a sala, vai pro pátio. De manhã é muito rápida a rotina. Almoçamos, escovamos os dentes, tomamos água. [Dá risada]. Fazemos... como se eu fizesse tudo isso (Flávia, 2024).*

Por outro lado, quando ela me conta sobre as propostas de arte, faz clara divisão entre seus educandos e ela. Comentando sobre uma atividade em grupo, ela diz que

*Eles mesmo, até quando eles estão em alguns lugares, eles sabem, você não é desse grupo. Eles sabem o que é um grupo. E às vezes eu tenho que dar uma interferidinha, porque senão eles ficam muito engessados nos próprios mini grupos que eles têm já dentro da sala, os que gostam de brincar mais com... Na verdade, eles brincam bastante todos entre eles, mas às vezes eles gostam mais de uns ir para o castelo, outros ir para os carrinhos. Só uma que não consegue se envolver legal em todos eles (Flávia, 2024).*

Também é curiosa a escolha de palavras das professoras para se referirem ao seu ato docente: dar umas podadas, dar uma interferidinha, inventar uma coisinha, dar uma noção, deixar as crianças fazerem o que quiserem... Não fica claro seu agenciamento enquanto professoras, isso é, qual o seu papel no encontro com a arte na escola. Para mais, nenhum desses termos denota uma realização estética.

Em vistas de elucidar a maneira com que as professoras propõem experiências com arte, compartilho um trecho de meu diário de campo. Ele foi redigido durante uma das observações da turma de Renata. A *atividade* compunha um projeto sobre curiosidades, em especial, curiosidades sobre espécies de macaco, na qual as crianças *deveriam* confeccionar o rosto de um orangotango. Em itálico estão as minhas inferências, redigidas ao passo que aconteciam. As mudanças no nome de Renata e dos alunos destacados foram feitas na etapa de transcrição do diário.

Renata distribuiu os materiais com ajuda do Rodrigo, ajudante do dia.

Materiais: um pratinho de papel descartável, pincel e tinta marrom.

A tinta é depositada em pratinhos de plástico.

*A maneira com que Renata prepara as atividades é sempre a mesma: as crianças se sentam à mesa, ela distribui os materiais e são sempre os mesmos para todo mundo. Ela divide as atividades em etapas, mas não explica às crianças quantas e quais são elas. Acredito que isso faça com que elas acabem uma etapa já pensando que acabaram a atividade inteira e fiquem frustradas por terem que continuar.*

Renata diz que todos devem pintar o pratinho de papel com tinta marrom. Em pouco tempo, todos terminaram e vão lavar as mãos na pia da sala. Quando perguntam “e agora?”, ela responde que devem aguardar sentados enquanto ela prepara o resto da atividade, porque vão desenhar o rosto do macaco.

*Renata não participa das atividades com a turma. Enquanto eles estão fazendo uma etapa, ela está junto ao balcão preparando os materiais para a próxima, e fica de costas para eles. Ela não encontra as crianças na arte? Ela não media seu encontro? Será que ela cria as circunstâncias necessárias para que esse encontro aconteça ou apenas fornece comandos para atividades mecânicas? Até agora, eu vi as crianças desenhando e pintando, mas não sei se as vi expressando...*

Renata entregou folhas de papel pardo já recortadas em diferentes formatos para fazer o rosto e as orelhas do orangotango.

*Quando ela fica de costas, me remete à sensação de abandono... de deixar as crianças fazendo arte sozinhas. Como seria rico se ela também fizesse*

*algumas atividades com a turma ou, ao menos, se sentasse perto deles. Especialmente com essa turma formada por tão poucos alunos. Penso que ela propõe atividades, mas não recebe. Há uma diferença nisso, e receber requer proximidade, requer encontro.*

Renata entregou as folhas bege para o focinho e as orelhas e pede para que as crianças as pintem. Ela entrega um giz de cera, também bege, e as crianças têm que compartilhá-lo. Enquanto uma pinta, as outras esperam para usar. Elas reclamam disso e reclamam de ter de pintar por cima do papel da mesma cor.

Henrique: “Precisa pintar? Nem vai aparecer”.

Renata diz que precisa e eles resmungam, mas pintam.

Presencio o seguinte diálogo:

Rodrigo: “Prof., meu nariz está escorrendo”.

Renata: “Já vou”.

Rodrigo: “Eu posso pegar um papel?”.

Renata: “Eu pego”.

(Se passa um tempo).

Rodrigo: “Prof., meu nariz está escorrendo”.

Renata: “Calma, Rodrigo! Olha a ansiedade”.

*Achei o tom um pouco ríspido.*

Rodrigo: “A verdade é que tu não queres que eu asse o meu nariz”.

*Acho que o Rodrigo ficou realmente chateado. Ele está muito sério. Por que ele não podia pegar o papel? Me pergunto a mesma coisa quando Renata não deixa as crianças lavarem os pincéis, mesmo quando elas pedem. Elas podem fazer arte sozinhas sem que Renata nem olhe para elas, mas não podem lavar os pincéis ou assoar o nariz. Qual o critério?*

(...)

Renata desenha um modelo do rosto do orangotango e cola no quadro, dizendo que é assim que a turma deve fazer. “Agora vocês precisam copiar o desenho”.

*As crianças não parecem gostar muito.*

Dizem:

“Está feio!”.

“Isso não é um orangotango”.

“Parece um sapo”.



**Figura 14: Modelo do macaco**

Fonte: acervo da autora (2024).

As crianças terminam de desenhar o rosto e perguntam se podem colocar seus trabalhos no chão em frente ao espelho para secarem, aparentemente querendo encerrar a atividade.

*Acho que elas estão cansadas. Ou entediadas, desgostosas. Eu também estou bem cansada. Percebo também pela minha caligrafia. Parece que vi essa mesma atividade, no mesmo modus operandi, todas as vezes que vim aqui.*

Como todos os desenhos precisam ser iguais, as crianças têm que compartilhar a mesma caneta para fazerem os detalhes no rosto do orangotango. Um faz e passa para o outro, e todos os outros ficam esperando.

*Acredito que isso faça com que eles percam o interesse pela atividade e fiquem mais e mais dispersos...*

(...)

Quando todos terminaram, Renata pegou a caneta e percebeu que ela estava sem tampa. Ela questiona as crianças.

Renata: “Onde está a tampa da caneta?”.

As crianças dizem que não sabem.

Renata: “Quem foi o último a usar?”.

Os meninos apontam para um deles, que diz não se lembrar de ter visto a tampa, e todos começam a procurar. Renata fala da importância de prestar atenção nos materiais que utilizam na escola e diz que depois irá procurar. Tempo depois, ela percebe que a tampa da caneta estava em seu balcão esse tempo todo.



**Figura 15: Macacos das crianças**

Fonte: acervo da autora (2024).

Nesse trecho, observamos com nitidez a não ex-posição da professora durante a atividade. Renata aproveitava os momentos nos quais as crianças estavam fazendo uma etapa para organizar os materiais para a próxima em sua mesa. No movimento de ficar de costas para os alunos, ela não só não realizava a experiência com eles, como também não observava seu processo de criação. Desse modo, não posso considerá-la um sujeito da experiência.

Retomando aquilo que ela computa como intencionalidade pedagógica, de fato é coerente em sua aplicação. Uma atividade assim pressupõe o exercício da

motricidade fina, a identificação das cores e o segurar do lápis. Entretanto, não há arte se não há a criação de formas expressivas do sentimento humano (Duarte Jr., 1983).

Se quero somente desenvolver as habilidades estipuladas acima, por que preciso fazer uma proposta com arte? Posso elaborar um recurso pedagógico ou um jogo que trabalhe esses mesmos aspectos. Não são eles o sustentáculo de uma forma de arte, mas a integralização sensível do sujeito em seu processo criador. Nesse caso, não há atividade criadora.

É preciso discernir atividade criadora e criar alguma coisa, como indiquei anteriormente. De fato, as crianças criaram rostos de orangotangos com pratinhos de papel e tinta, mas não por isso exerceram funções psicológicas superiores no ato de inaugurar uma experiência no mundo (Vygotsky, 2009). O que estava em atividade era, antes, a reprodução. A fala de Renata é muito clara: “agora vocês precisam copiar o desenho”. Quero compará-la com uma fala de Flávia a respeito da atividade de pintura da bandeira gaúcha.

*Tem bastante pintura... na semana do Rio Grande do Sul, eu mostrei para eles a bandeira, mostrei os significados delas e falei: “então, vamos desenhar com as cores e tentar reproduzir, quem conseguir, a bandeira. Quem não conseguir, está tudo bem, faz da sua maneira”. Alguns misturaram as cores, outro fez bem direitinho todas as delimitações (Flávia, 2024).*

Apesar de convidar seus alunos a “fazerem a atividade à sua maneira”, Flávia também busca o exercício da atividade reprodutora. Tanto que avalia as manifestações das crianças com base nessa habilidade, como indiquei anteriormente. Reitero que as professoras não são sujeitos da experiência da arte na escola porque não a consideram uma experiência.

Nesse contexto, elas estão em desencontro com o que a literatura científica consagra para a temática. Ainda assim, elas me indicam que as crianças estão sim realizando a experiência da arte. Se voltarmos às categorias iniciais desse objetivo identificaremos que as realizações das crianças pouquíssimo têm a ver com a intencionalidade pedagógica das professoras. Todavia, as próprias professoras parecem não observar esse fenômeno, ou, ao menos, não comentam comigo sobre esse descompasso.

Ora, se tenho como intenção ensinar meus alunos a identificarem as cores através de atividades de arte e afirmo que tais atividades potencializam essa aprendizagem, seria de se esperar que eu identificasse a contemplação desse

processo nas atividades que proporciono. No entanto, se identifico outros aspectos (criatividade, expressividade, socialização, envolvimento) como principais nas aprendizagens e desenvolvimento de minha turma com a arte, preciso refletir sobre o alinhamento de minha intenção e minha prática. Ou não estou conseguindo criar as circunstâncias necessárias para que as crianças aprendam aquilo que me proponho a ensinar, ou estou fornecendo um kit de ferramentas que melhor potencializa outros agenciamentos além dos que os que imaginei possíveis.

Acredito que o desconhecimento das professoras acerca do que as crianças estão aprendendo e desenvolvendo com arte se dê em parte devido ao fato de que elas não estão inteiras com as crianças durante essas experiências. Outra parte, como tenho dito, se dá por elas desconhecerem as teorias que sustentam a docência com arte na primeira infância. Logo, o senso comum ampara seu exercício profissional.

É de senso comum que a arte exercite a criatividade, por exemplo. Quase qualquer pessoa vai associar esses dois fenômenos, assim como vai dizer que é fundamental que a arte seja parte constituinte do cotidiano escolar porque, através dela, a criança pode se expressar. Em poucas linhas dialoguei com as perspectivas de Vygotsky (2009), Duarte Jr. (1983) e Paulo Freire (1990).

Entretanto, conceder um caráter de cientificidade a esses argumentos requer bases teóricas sólidas. Ainda mais para pô-los em prática. Preciso *saber* o que os estudos científicos postulam a respeito desse fenômeno, e é isso que garante meu profissionalismo.

Ainda assim, as crianças realmente estão vivenciando aquilo que a teoria estipula. Correndo o risco de parecer cínica, afirmo: não é intencional. Quando relaciono a potencialidade da experiência da arte aos sujeitos da experiência (nesse caso, as crianças) e a literatura científica produzida dentro da temática, encontro evidente coesão. Isso diz muito mais sobre a assertividade dos estudos teóricos do que sobre a intencionalidade das práticas pedagógicas.

Em meu trabalho, fui a campo muito bem amparada na teoria que acredito melhor alcançar meu objeto de pesquisa. Meus estudos anteriores já haviam me fornecido lentes com as quais observei os fenômenos no/do cotidiano. O encontro entre teoria e prática não acontece porque todas as participantes de minha pesquisa adotam a perspectiva sócio-histórica, mas porque a perspectiva sócio-histórica efetivamente compreende a experiência da arte na primeira infância.

Se eu tivesse privilegiado outra abordagem teórica, uma que entendesse o desenvolvimento de habilidades motoras como principal potencialidade da experiência da arte, eu também teria observado o encontro entre teoria e prática. Eu concluiria que as professoras estão ancoradas na literatura científica ao proporcionarem tais experiências, mas ainda não daria conta do desencontro entre o que elas propõem e o que as crianças realizam. Rapidamente, eu captaria que essa abordagem é insuficiente para contemplar os agenciamentos infantis.

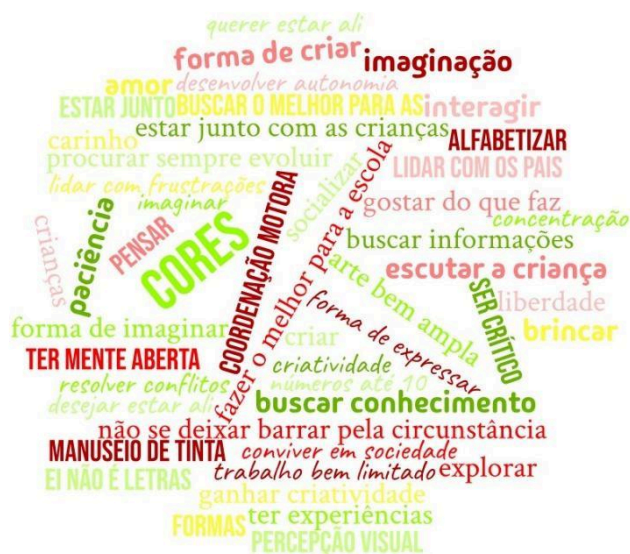
Isso sugere que a arte potencializa mais do que o desenvolvimento motor e o saber intelectualizado (identificação de cores, por exemplo). Ela envolve o componente do sensível, do exercício de si, do agenciamento enquanto sujeito. Portanto, preciso de uma abordagem teórica que dê conta do que se aprende e desenvolve do lado de dentro. E para que seja possível alinhar o que as professoras propõem, o que as crianças realizam e a literatura, o saber da arte impreterivelmente deve acontecer no cotidiano da Educação Infantil e no cotidiano do Ensino Superior.

#### **5.1.4 Vergaduras**

Optei por apresentar a análise referente ao objetivo geral por último porque acredito que a reflexão sobre os objetivos específicos contribui com a presente discussão. Neste trabalho, objetivei estudar a perspectiva das professoras em relação a experiência da arte na Educação Infantil e os agenciamentos provocados por ela para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Além dos objetivos elencados anteriormente, para responder a esse revisito as entrevistas com as professoras atentando a suas respostas sobre o que as crianças devem aprender e desenvolver na Educação Infantil, o que elas compreendem como imprescindível que uma professora tenha, seja ou faça para o exercício da profissão, se elas acreditam que a arte deva ser uma experiência proporcionada às crianças na escola e como proporcioná-la.

A seguir, apresento uma nuvem de palavras referente às unidades de registro desse objetivo.





**Figura 16: Unidades de registro do objetivo geral**

Fonte: elaborado pela autora (2025).

De antemão quero destacar que todas as professoras confirmaram ser importantíssimo proporcionar experiências com arte às crianças, contudo, nenhuma delas dissertou sobre como proporcioná-las. Portanto, concluo que a formação das professoras não as ampara para *saber* como realizar uma experiência que consideram importante. Na sequência deste capítulo, utilizo a técnica de Análise de Avaliação a partir dos pressupostos de Bardin (2010) para aprofundar essa questão.

Sobre as experiências com arte, Ana Paula as considera muito importantes. Ela explica que as experiências são importantes

*Em todos os campos da arte, uma arte bem ampla, né. Porque tem muitas coisas que a gente não tem como trazer para cá e nem verbas para levar eles para verem. Então, essas questões... A gente acaba fazendo um trabalho bem limitado, né, dentro do que a gente consegue fazer (Ana Paula, 2024).*

Seu ponto não me fica claro. Ela não fundamenta em que medida a arte é importante. Ela a considera ampla, mas diz que o trabalho na escola é limitado devido a falta de verba. O que entendo é que toda a amplitude da arte que Ana Paula considera depende de materiais que devem ser comprados. Isso muito mais me aponta para o desconhecimento a respeito da suposta amplitude da arte do que para sua real limitação dentro da aquisição de materiais.

Flávia justifica a importância das experiências com arte na escola porque

*é uma forma de se expressarem, deles criarem, deles... imaginarem. E um ser que imagina é um ser que vai ter bastante ideia, que vai ter criatividade. Ele vai saber... ser um ser crítico também, por causa que ele vai ter bastante experiências. Até pra autonomia, né? Por exemplo, uma proposta que a gente fez... (Flávia, 2024).*

Em seguida, ela me descreve uma proposta envolvendo pintura com diferentes materiais em papel pardo. Ela não me explica como proporciona experiências com arte para sua turma, apenas me cita um exemplo. Entretanto, ela consegue sustentar com mais profundidade seu argumento acerca da importância das experiências com arte. Podemos observar que, nesse quesito, ela está de acordo com a literatura científica produzida dentro da temática.

Juliana se justifica dizendo que, com a arte,

*Eles ganham muito mais criatividade, além de trazer pra nós, né? A gente ganha com eles. Mas eu acho total, bah. Porque eles gostam muito disso, sabe? Eu vejo, eu noto nas aulas que é muito mais, eles ficam muito mais alegres, entendeu? Do que às vezes eu vejo em sala, que talvez uma atividade ali na sala, pra eles, com papel, alguma coisa, não rola que nem lá no espaço criativo, né? (Juliana, 2024).*

Ela entende que criatividade se ganha, ela é fornecida pela arte e não desenvolvida com ela. É notório que seus argumentos para justificar sua importância estão centrados na criança, isso é, se baseiam na sensação da criança (gosta, fica mais alegre) em encontro com a arte e não naquilo que ela desenvolve. Juliana não conta como propõe experiências com arte, mas indica que o espaço (no caso, o espaço criativo da escola) é imprescindível para que a arte aconteça.

Por fim, Renata defende a experiência da arte dizendo que

*Eu acho que sim [que é importante] porque até então a maioria dos trabalhos a gente trabalha com artes com as crianças. Que Educação Infantil não é letras. Eu acho que fica mais na arte por causa do manuseio de tinta, por causa que a gente trabalha coordenação motora, a gente trabalha muito através de pincel, toda a atividade que eu fiz. Então, de concentração, de percepção visual, até mesmo das cores (Renata, 2024).*

Ela pontua a importância da arte com base em sua presença na escola. Ou seja, a arte não está presente na maioria dos trabalhos porque é importante, mas é importante porque está presente na maioria dos trabalhos. Isso não me é suficiente para entender em que medida ela considera relevante que as crianças encontrem a arte na escola. Quando ela comenta sobre o manuseio de tinta e a coordenação motora, ela os utiliza como justificativa à *presença* da arte, não à sua *importância* – e nisso fortalece sua perspectiva operacional em relação à arte-educação.

Esses trechos evidenciam que minha amostra de participantes é bastante diversa. Inclusive, em certos casos, as professoras tomam pontos quase antagônicos. É nítida a diferença entre as perspectivas de Flávia e Renata acerca da arte, por exemplo. Enquanto a primeira se aproxima da literatura científica em uma abordagem sócio-histórica, a segunda enfatiza aspectos operacionais e utilitaristas.

A mesma divergência ocorre quando elas respondem o que as crianças devem aprender e desenvolver na Educação Infantil. Me dedico a transcrever suas respostas para analisá-las em conjunto.

*Eu acho socializar bem importante para elas, interagir junto, estar junto né, em grupo. Eu acho isso bem importante para eles (Ana Paula, 2024).*

*Brincar! Porque no brincar eles vão desenvolver tudo. Mas é, por causa que no brincar eles vão conviver em sociedade, eles vão aprender a repartir, eles vão aprender a resolver os seus conflitos, eles vão ter imaginação, eles vão ter criatividade. Isso vai ser bem significativo da realidade. É bem aquilo, brincando a gente aprende (Flávia, 2024).*

*[Fica em silêncio por tempo considerável olhando para a janela. Depois, me encara.] Bom, aqui eles têm bastante liberdade, sabe? De se manifestar. Eu acho que é isso, sabe? Que tu tem que deixar a criança pensar, fazer, explorar. Não ser as coisas muito assim... direcionada, sabe? Só direcionada. Eu acho que... Tu pode dar um tema e deixar eles criarem bastante, sabe? Porque eles têm uma imaginação. E é muito legal quando a gente põe eles pra isso, sabe? E lá eu faço muito isso daí. É por isso que eles gostam, eu acho, sabe? E é bem bom (Juliana, 2024).*

*[Demora um pouco para responder. Repete “o que elas têm que aprender...” e gagueja um pouco. Depois, acena com a cabeça e me encara.] Alfabetizar não é o foco da Educação Infantil, né. Tu sabe que não é o foco, mas pelo menos elas têm que saber o nome, as cores e as formas. E os números até o 10, que é o básico. E sabendo essas três partes, eu acho que tá ótimo (Renata, 2024).*

Comparando atentamente as respostas de Flávia, Juliana e Renata, observamos que elas entendem a importância da arte na mesma linha com que entendem a importância da Educação Infantil. Flávia se orienta a partir do agenciamento subjetivo, do exercício de si, do ser-no-mundo. Renata é mais objetiva, tem noções práticas do que arte e a Educação Infantil desenvolvem (as quais se voltam especialmente ao desenvolvimento motor e atividade motora). Juliana adota a mesma perspectiva centrada na criança. Ela evidencia a liberdade, o “deixar a criança fazer” e a não diretividade e torna a comentar sobre como as crianças gostam das propostas.

Dentre as participantes, Juliana e Renata aparentam mais incertas em suas respostas. Ana Paula e Flávia logo compartilham suas opiniões – Flávia, inclusive, com bastante ênfase. Juliana toma tempo para pensar e evita me olhar nesse período. Ela apenas me encara quando se sente pronta para dar sua resposta. Renata também toma tempo, fala baixinho, gagueja um início de frase e torna a se calar.

Em ambas as falas, fica nítido o quanto elas falam diretamente para mim, diferente das outras duas professoras. Juliana parece buscar minha aprovação. Ao

final de cada frase, pergunta: “sabe?”. Mais cedo em sua entrevista eu pensei que fosse apenas um vício de linguagem, entretanto, em certos momentos, ela não continuava a falar se eu não acenasse com a cabeça em concordância. Ao final de sua fala, ela retoma o fato de que as crianças gostam das propostas, o que me permite inferir que seja um argumento que ela me fornece para justificar o que foi dito anteriormente.

Renata, depois de se dar tempo para pensar, parece bem mais confiante. Ela fala comigo, mas não me parece em busca de aprovação; antes, de concordância. Ela não questiona “sabe?”, ela afirma: “tu sabes que alfabetizar não é o foco da Educação Infantil”. Nesse movimento, não me resta alternativa a não ser concordar, porque a alfabetização definitivamente não é o foco. O que ela apresenta em seguida não vem sob a forma de ênfases da Educação Infantil, mas saberes básicos a serem desenvolvidos visto que não é o momento de alfabetizar as crianças.

O valor ou o significado dessa etapa é então baseado no que ela não é. Renata afirma anteriormente: “Educação Infantil não é letras”. Esse teor de pautá-la no que ela não é fica claro em outros momentos da entrevista de Renata: no que ela estimula o desenho porque o segurar do lápis neste ato contribui com a futura aprendizagem da escrita e no que ela proporciona momentos de desenho livre porque, caso contrário, muitas crianças chegam ao Ensino Fundamental sem saber desenhar a figura humana.

Trabalhando com a noção de Deleuze (1986) e Foucault (1979) sobre a interrelação de forças no agenciamento subjetivo, quis estudar como as compreensões das professoras a respeito da experiência da arte na Educação Infantil (o “lado de fora”) vergam o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças (o “lado de dentro”). Nesse caminho, tomei as unidades de registro antes estipuladas e as agrupei em categorias iniciais. Compartilho uma tabela referente a esse movimento a seguir.

| <b>A importância da arte na escola</b>                                             | <b>Como a arte está na escola</b>       | <b>O que está fora da E.I.</b>                             | <b>Deveres das crianças na E. I.</b>              |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| Forma de expressar<br>Forma de criar<br>Forma de imaginar<br>Maioria dos trabalhos | Arte bem ampla<br>Trabalho bem limitado | Alfabetizar não é o foco<br>Educação Infantil não é letras | Saber o nome<br>Cores<br>Formas<br>Números até 10 |
| <b>O que as crianças realizam com arte</b>                                         | <b>O que a E. I. proporciona</b>        | <b>O que as crianças realizam na E. I.</b>                 | <b>Deveres das professoras</b>                    |

|                       |                       |            |                                         |
|-----------------------|-----------------------|------------|-----------------------------------------|
| Ser crítico           | Socializar            | Liberdade  | Desejar estar ali                       |
| Ter experiências      | Interagir             | Manifestar | Querer estar ali                        |
| Desenvolver autonomia | Estar junto           | Explorar   | Buscar informações                      |
| Ganhar criatividade   | Brincar               | Fazer      | Buscar conhecimento                     |
| Manuseio de tinta     | Conviver em sociedade | Pensar     | Não se deixar barrar pela circunstância |
| Coordenação motora    | Resolver conflitos    | Criar      | Procurar sempre evoluir                 |
| Concentração          | Imaginar              | Imaginação | Buscar o melhor para as crianças        |
| Percepção visual      | Criatividade          |            | Fazer o melhor para a escola            |
| Cores                 |                       |            | Paciência                               |
|                       |                       |            | Carinho                                 |
|                       |                       |            | Amor                                    |
|                       |                       |            | Lidar com frustrações                   |
|                       |                       |            | Ter mente aberta                        |
|                       |                       |            | Escutar a criança                       |
|                       |                       |            | Gostar do que faz                       |
|                       |                       |            | Lidar com os pais                       |

**Tabela 14: Categorias iniciais do objetivo geral**

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Quando comparamos esse quadro com os anteriores, percebemos que há um desencontro entre o que as professoras compreendem que a arte proporciona e suas propostas na temática. De maneira geral, elas parecem alinhadas com a literatura científica em seus discursos ao comentarem sobre os agenciamentos da arte. Inclusive esses estão em consonância com aquilo que a Educação Infantil como um todo proporciona.

Aprofundando um pouco mais essas questões, preciso fazer alguns esclarecimentos. Separei as categorias “a importância da arte” e “como a arte está na escola” para pôr em evidência que elas não estão conseguindo assegurar que a arte seja proposta, mesmo reconhecendo sua importância. Além disso, separei “a importância da arte” e “o que as crianças realizam com arte” porque a segunda categoria explica e sustenta os argumentos evidenciados na primeira.

Nesse âmbito, percebemos que o que as crianças realizam com a arte, ou em encontro com ela, está de acordo com o que a Educação Infantil proporciona. Isso anuncia que a experiência da arte com muita harmonia dialoga com o cotidiano escolar. No entanto, há diferenças entre o que a escola proporciona, o que as

crianças realizam e o que elas devem realizar. As duas primeiras categorias conversam muito bem, ao passo que podemos concluir que as crianças estão realizando o que a Educação Infantil proporciona. Referentes aos deveres das crianças – identificados na fala de Renata: “pelo menos eles *têm que* saber...” –, observamos que esses pouco ou nada dialogam com as outras categorias.

Nesse sentido, podemos considerar dois caminhos. Ou existem maiores urgências para a vivência da criança na Educação Infantil além de saber nomes, cores, formas e números, de modo que eles não sejam prioridade, ou as professoras estão falhando em atentar a esses saberes de modo a serem contemplados quando elas indicam o que a criança aprende e desenvolve na Educação Infantil. Pode haver ainda um terceiro caminho: esses saberes (postos como deveres) estão sendo requeridos das crianças e não estão sendo observados pelas professoras a ponto delas os indicarem como parte do que a criança realiza na escola.

Penso que esses desencontros em muito se relacionem com a categoria “deveres das professoras”. Uma leitura atenta permite inferir que são anunciados deveres gerais, não específicos para docentes de primeira infância. Será que poderíamos ter certeza de que eles contemplam profissionais da Educação Infantil se isso já não tivesse sido anunciado em meu trabalho? Há algum indicativo de que se trata dessa etapa e não do Ensino Fundamental, por exemplo? Para mais, se desconsiderássemos as unidades que empregam diretamente as palavras “crianças” e “escola”, será que detectaríamos que as participantes da pesquisa trabalham na Educação Infantil?

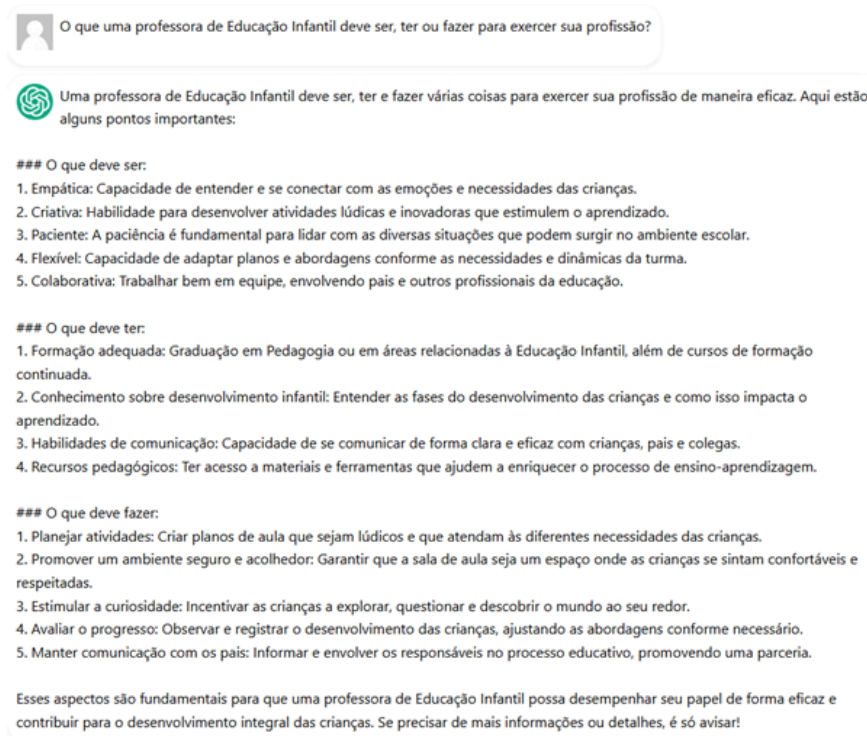
O que se coloca em jogo é que conhecer as especificidades da primeira infância não é considerado fundamental ao exercício da profissão. Inclusive, a grande maioria dos apontamentos constata como basilares à profissão aspectos pessoais e de senso comum, como “buscar evoluir”, “amor”, “paciência” e “gostar do que faz”. O único momento em que há alusão à capacitação profissional é quando se indica “buscar conhecimento”. Essa afirmação está presente na fala de Flávia, que para mais não explica esse processo e, em outro momento, apresenta Google e Instagram como referências para suas práticas em arte.

Tomemos a fala de Ana Paula. Sobre o papel da professora, ela diz que

*Não sei te citar qualidades, mas eu acho que tu desejar estar ali, tu querer estar ali. Porque bom cada um é da sua maneira, né? (Ana Paula, 2024).*

É curioso não só o fato de que ela rapidamente já tenha pensado em *qualidades* quando questionei sobre saberes e competências basilares, mas

também o caráter generalista de sua resposta. Aqui não temos alusão nem mesmo a crianças ou escola. Se tomo essa frase isoladamente, não há nada que me indique que Ana Paula é professora e não farmacêutica, policial ou piloto de avião. Movida por curiosidade, resolvi fazer a mesma pergunta que fiz às professoras durante as entrevistas à Inteligência Artificial. Apresento a resposta do ChatGPT na figura a seguir.



**Figura 17: Resposta do ChatGPT**

Fonte: acervo da autora (2025).

É preocupante que um recurso de IA seja mais claro acerca das especificidades da docência na Educação Infantil do que as próprias professoras. Chama atenção que essa plataforma tenha evidenciado a formação adequada e o desenvolvimento integral das crianças enquanto o mesmo não ocorreu por parte das professoras. Isso em muito tensiona a discussão sobre a capacitação profissional para o trabalho com a primeira infância.

Do mesmo modo, não há qualquer menção a saberes da arte nesse contexto, ainda que estes apareçam nas categorias condizentes com o que a Educação Infantil proporciona, o que as crianças realizam e o que devem realizar na escola. Para mais, as professoras consideram como basilares aspectos que em nada determinam sua prática, como amor, carinho e gostar do que faz. Ao menos, não deveriam determinar, porque não posso pautar meu profissionalismo no amor que sinto por meus alunos.

Ademais, também notei com curiosidade que “o lado de fora” da Educação Infantil tenha inaugurado uma categoria inicial. Ou seja, aquilo que essa etapa não é ou aquilo que não é seu foco é determinante para entender o que ela de fato é e no que foca. O perigo dessa lógica é configurar a educação de primeira infância como etapa apenas preparatória ao restante do processo de escolarização.

Atentando para essas questões, dei continuidade à Análise Categorical (Bardin, 2010). Agrupei as categorias iniciais visando auxiliar o estudo da perspectiva das professoras sobre a experiência da arte na Educação Infantil e os agenciamentos provocados por ela para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Na tabela a seguir revelo as categorias finais frente a esse objetivo.

| <b>A experiência da arte potencializando a E. I.</b>                                                | <b>Professora de E. I.: desafios e compromissos da docência</b>                                                | <b>Agenciamentos através da experiência da arte na E. I.</b>                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A importância da arte na escola<br>O que a E. I. proporciona<br>O que as crianças realizam na E. I. | Deveres das professoras<br>Como a arte está na escola<br>O que a E. I. proporciona<br>O que está fora da E. I. | Deveres das crianças na E. I.<br>O que as crianças realizam na E. I.<br>O que as crianças realizam com arte |

**Tabela 15: Categorias finais do objetivo geral**

Fonte: elaborado pela autora (2025).

O que cabe pontuar desde já é que certas categorias iniciais se repetem por sua aplicabilidade em distintos contextos. Por exemplo, posso articular o que a Educação Infantil proporciona com a potencialidade da experiência da arte e o compromisso da docência. Da mesma forma, aquilo que as crianças realizam com arte serve para pensar a potencialidade da experiência e os agenciamentos através dela.

Explico que não relacionei os desafios e compromissos da docência com nenhum aspecto da experiência da arte por dois motivos. O primeiro e mais evidente é que não houve menção direta à experiência da arte pelas professoras quando elas me contavam sobre as incumbências de sua profissão. Investigando o que a experiência da arte propõe e o que as crianças realizam e a contextualização fornecida pelas professoras, entendo que esses aspectos são proporcionados quando a professora se ausenta, isso é, quando “deixa as crianças fazerem o que quiserem” ou quando “não oferece propostas direcionadas”.

O outro motivo é devido ao que foi evidenciado na discussão dos objetivos específicos. As professoras não se agenciam enquanto sujeitos da experiência da



arte, portanto, analisar suas implicações nessas experiências é um caminho labiríntico. Para percorrê-lo, eu teria que renunciar a meu aporte teórico na temática.

No entanto, o que me é possível deduzir é que, na perspectiva das professoras, a experiência da arte potencializa a própria experiência da Educação Infantil. Existem indubitáveis semelhanças entre o que elas acreditam que a arte e a educação provoquem. Por exemplo, elas dizem que é papel da escola criar as circunstâncias necessárias para que as crianças imaginem, desenvolvam criatividade, resolvam conflitos, se manifestem e convivam em sociedade. Segundo elas, a experiência da arte proporciona maneiras de expressar, criar e imaginar e desenvolve autonomia, senso crítico e sensibilidade.

Revisitando meus objetivos, imagino que as professoras nem se deem conta do quão relevante conceituam ser a experiência da arte na escola. No subcapítulo seguinte, me proponho a aprofundar essa leitura aplicando outro método dentro da Análise de Conteúdo a partir dos pressupostos de Bardin (2010). Por ora, me detenho a responder que as professoras percebem a experiência da arte como fundamental ao cotidiano da Educação Infantil porque ela potencializa os pressupostos do compromisso da escola com a primeira infância.

Essa associação não é justificada com literatura científica ou argumentação articulada com documentos norteadores da ação docente. Pelo contrário, as professoras chegam a essa conclusão amparadas quase que exclusivamente no senso comum e em suas opiniões pessoais acerca da arte. Isso deve justificar a urgência de investir em uma formação docente capacitada em arte porque implica na garantia de direitos das crianças (Brasil, 1990).

A respeito dos agenciamentos da experiência da arte para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, as professoras entendem que tal experiência abarca saberes que devem ser desenvolvidos na escola. Contudo, novamente, esse entendimento é ancorado no senso comum e não é o bastante para garantir e sustentar a intencionalidade de suas práticas pedagógicas. Desse modo, começam a entrar em evidência os desencontros entre aquilo que as professoras compreendem, o que elas buscam proporcionar, o que elas de fato proporcionam e as experiências estéticas que as crianças realizam.

Se me volto apenas ao discurso das professoras sobre seu entendimento e sua prática, os entendo como coerentes. Se me atento à perspectiva infantil, percebo as contradições. Isso me leva a problematizar com veemência a formação docente que

não dá conta de contemplar nem mesmo o entendimento das professoras sobre a arte, que dirá lhes oferecer bases sólidas para mediar o encontro das crianças com a arte na escola.

## **5.2 Análise de avaliação**

Como indiquei anteriormente, empreguei a técnica de Análise de Avaliação em alguns pontos específicos das entrevistas. Quis avaliar dois aspectos. Primeiro, em que medida as professoras consideram a importância de proporcionarem experiências com arte às crianças na Educação Infantil. Depois, em que medida elas consideram que sua formação as ampara quando propõem experiências com arte às crianças na Educação Infantil.

No capítulo destinado ao percurso metodológico, evidenciei o processo de análise da primeira questão. As professoras a avaliam positivamente em intensidade de 1,5 pontos de 3,0. Antes de apresentar minhas considerações sobre esse resultado, quero compartilhar o processo de análise da segunda questão, que foi muito mais difícil.

De antemão é conveniente lembrar que nenhuma das participantes cursou alguma disciplina voltada aos saberes da arte na Educação Infantil em sua formação inicial. Apenas metade cursou uma disciplina focada em arte na educação sem que houvesse ênfase na primeira infância. Portanto, meus dados já estavam fragilizados.

Como estratégia, optei por descentralizar a formação em arte e considerar a formação de cada professora (magistério ou faculdade de pedagogia). Juliana ainda não concluiu sua formação, logo, não contabilizei suas falas. Se assim o fizesse, correria o risco de assumir inverdades acerca da graduação em artes visuais.

As outras três participantes avaliam sua formação como insuficiente para fundamentar suas propostas com arte, ora porque não tiveram acesso a disciplinas que contemplassem o assunto, ora porque as disciplinas que tiveram não trataram das especificidades da primeira infância. Isso posso afirmar porque elas mesmas disseram. Entretanto, se eu considerasse a insuficiência da formação na questão de pesquisa, já estaria tendenciando meus resultados.

Sendo assim, levei em conta a formação que cada uma delas teve, sendo pedagogia ou magistério, sem lhe atribuir qualquer caráter. Conclui que desse modo eu obteria resultados mais fidedignos. Selecionei uma fala de cada professora que

expressasse uma atitude ou juízo de valor sobre sua formação. Apresento a seleção no quadro abaixo seguindo a ordem das entrevistas: Ana Paula, Flávia e Renata.

| <b>Questão de avaliação</b>                                                                                                      |                 |              |              |              |                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|--------------|--------------|--------------|----------------|
| Em que medida as professoras avaliam o amparo de sua formação ao proporem experiências com arte às crianças na Educação Infantil |                 |              |              |              |                |
| <b>Objeto</b>                                                                                                                    | <b>Conector</b> | <b>Valor</b> | <b>Termo</b> | <b>Valor</b> | <b>Produto</b> |
| A formação                                                                                                                       | limita          | -2           | a arte       | +1           | -2             |
| A formação                                                                                                                       | não dá          | -1           | ideia        | +2           | -2             |
| A formação                                                                                                                       | é               | +3           | passageira   | -1           | -3             |
| <b>Total: -2,3</b>                                                                                                               |                 |              |              |              |                |

**Tabela 16: Análise de Avaliação sobre a formação docente**

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A seleção dessas sentenças foi demorada porque nem mesmo as professoras sabiam avaliar efetivamente a influência de sua formação. Claro, se parto do pressuposto de que elas estão avaliando uma formação insuficiente, compreendo seu desafio. Entretanto, percebi que elas apresentavam rapidamente uma atitude em relação à formação e em seguida se voltavam ao cotidiano escolar.

Na entrevista, questionei se elas haviam tido alguma disciplina dentro da temática e como ela fora. Em seguida, para aquelas que tiveram, questionei se elas consideravam que essa disciplina lhes amparava em sua docência com arte – ao que responderam que não e justificaram à sua maneira. Ana Paula me dissera não ter cursado nenhuma disciplina voltada ao assunto, então questionei como ela imagina que cursá-la ajudaria em sua prática pedagógica. As sentenças que tomei para avaliar correspondem às explicações das professoras sobre como sua formação, tendo ou não abordado a arte na educação, ampara suas práticas pedagógicas. Me foi necessária uma leitura atenta ao contexto para compreender o ponto de vista das professoras e valorar os conectores e termos de significação comum a partir dele.

Ana Paula diz que sua formação (que não ofereceu nenhuma disciplina de arte na educação) *limita* a arte na escola. Contudo, limitar nem sempre é negativo e sua intensidade é variável. Por exemplo, revisito a noção das professoras sobre expressão. É preciso *limitar* a noção de expressão através da arte para que não se confunda expressão sensível com expressão corporal. Como mencionei

anteriormente, isso é fundamental e urgente. Nesse caso, o conector receberia o valor +3.

No caso de Ana Paula, ela entende que a limitação é negativa no sentido que restringe as possibilidades da arte na escola. A quantidade de vezes ao longo da entrevista que ela afirma que a arte é limitada para ela – seja devido à formação ou à falta de verba – explicita que ela considera esse fenômeno como de alta intensidade. Portanto, atribuí o valor -2.

Quanto ao termo de significação comum “a arte na escola”, considerei como positivo levando em conta que Ana Paula avaliou positivamente a importância de propor tais experiências. Entretanto, ela não me fornece mais informações para que eu possa melhor avaliar sua intensidade. Logo, atribuí o valor +1.

Flávia indica que sua formação (que ofereceu uma disciplina de arte na educação) não lhe dá ideia do que fazer na escola. Ela conta que esperava métodos, formas e recursos para utilizar em sua profissão. A presença da palavra “não” já define a direção negativa de sua avaliação, entretanto, “dar” não é responsabilidade da formação. O conhecimento não é dado; estudar não garante que ninguém puramente receba alguma coisa. Conhecimento se constrói, se desenvolve. Nesse sentido, atribuí o valor -1.

Quanto ao termo de significação comum, Flávia o direciona positivamente no que valoriza algo que lhe falta. Pessoalmente, eu atribuiria 1 ponto de intensidade ao termo “ideia” em uma lógica parecida com a aplicada acima. Uma ideia não garante uma experiência com arte. Entretanto, atentando ao contexto de Flávia, percebo que, na ausência dessa ideia que poderia vir da formação, ela recorre ao Instagram, ao Google e a conversas com colegas como principais fontes para elaborar suas aulas. Nesse contexto, seria importante que a formação suprisse essa necessidade por ideias para evitar que elas sejam buscadas em fontes não qualificadas. Desse modo, atribuí o valor -2.

Por fim, Renata também cursou uma disciplina sobre arte na educação em sua formação. Quando peço para que ela detalhe, ela me diz que “a formação é passageira” e se limita a repetir esse argumento diversas vezes. Algumas vezes, substitui a palavra “passageira” por “rápida” ou “foi bem rapidinho”. Buscando entender melhor, pergunto se ela considera que sua formação ampara suas práticas pedagógicas com arte. Sua resposta é:

*Eu acho que não, que foi bem pouco. Eu acho que deveria ter sido mais, porque foi uma coisa bem rápida, assim. E não teve muitas coisas, assim. Até então, eu só lembro dessa atividade que teve, que foi em grupo, mas foi bem rápido e depois aí já mudou. Aí já não teve mais. Então, foi uma cadeira que foi bem rapidinho (Renata, 2024).*

Portanto, me foi difícil enxergar a avaliação de Renata. Da mesma forma, me parece ter sido difícil para ela me explicar. Ela se mostra muito crítica em relação à formação que teve – em outro momento, assevera: “se fosse pela faculdade eu não sabia” –, mas não consegue justificar seus argumentos. Para avaliar sua sentença, preciso contextualizá-la junto a outros momentos de sua entrevista e a observações do/no cotidiano.

Bardin (2010) estipula que o valor dos conectores “ser” ou “ter” é sempre positivo e de máxima intensidade, o que me facilitou esse trabalho. Quanto ao termo de significação comum, inicialmente não conseguia valorar o caráter “passageiro” e quis lhe atribuir o valor zero. No entanto, estudando a entrevista completa de Renata, reconheci que ela se mostrou crítica à sua formação e direcionou o termo negativamente.

Entendo que suas propostas com arte estão em total desacordo com a literatura científica, mas não sei se o caráter passageiro da formação explica esse fenômeno. Se observarmos o que Renata compreende por arte, notamos que ela tem uma visão utilitarista e operacional, sim, mas aquilo que ela propõe corresponde ao que ela acredita. Ora, ela me conta que arte é desenho, pintura e trabalho ao passo que desenvolve atividades que privilegiam o exercício da coordenação motora e atividade reprodutiva. E é justamente isso que ela acredita que a criança aprende e desenvolve em encontro com a arte.

O que me parece aqui é que sua intencionalidade pedagógica não se dá apenas porque sua formação é passageira, mas porque ela adota uma perspectiva diferente acerca da arte e não a considera uma experiência. Não me cabe revisar meu aporte teórico para justificar minha discordância com seu entendimento. No entanto, preciso sublinhar que a perspectiva de Renata está aquém da literatura científica produzida dentro da temática e não condiz com aquilo que seus alunos realizam com arte.

Usando suas palavras, talvez se sua formação não fosse tão passageira, ela teria conhecido referenciais que lhe apresentassem outros modos de apreender a arte na Educação Infantil. Ou, talvez, “passageira” seja um termo que ela utilize para substituir “eu não lembro”, porque ela mesma admite que sua única lembrança da

disciplina cursada é a atividade que ela detalhou acerca de um trabalho em grupo sobre o livro *O Limpador de Placas*. Em resumo, me vi impossibilitada de garantir a intensidade do termo, de modo que lhe atribuí o valor -1.

Analisando todas as sentenças das professoras, identifiquei que elas avaliam que sua formação lhes ampara negativamente ao proporem experiências com arte na escola. Em outras palavras, não ampara. A isso atribuem uma intensidade de -2,3 pontos de 3,0, denunciando a urgência de uma formação adequada. Retomo de modo sucinto os resultados da Análise de Avaliação. Sobre a importância de experiências com arte na Educação Infantil: +1,5/3,0. Sobre amparo da formação nesse íterim: -2,3/3,0.

Esses resultados evidenciam que as professoras consideram importante que a experiência da arte seja proposta às crianças, mas isso não é imprescindível. Sua avaliação está diretamente relacionada àquilo que elas *sabem* da arte. Se elas melhor definissem o que é uma forma artística, por exemplo, além de desenho, pintura, tudo e qualquer expressão, elas a avaliariam como mais necessária. O mesmo aconteceria se elas *soubessem* quais as potencialidades do encontro com a arte ao desenvolvimento e às aprendizagens infantis e se alinhassem a intencionalidade de suas práticas pedagógicas com essa perspectiva.

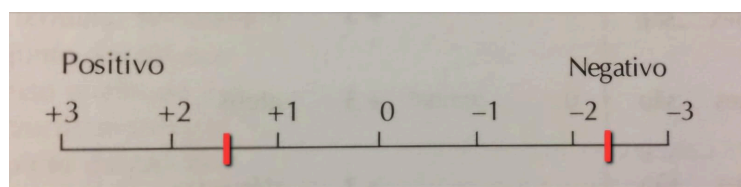
Comparando esse resultado com sua avaliação sobre a formação, percebemos que suas compreensões insatisfatórias vêm de uma formação insuficiente ao *saber* da arte. Por outro lado, caso elas pessoalmente não considerassem a arte em certo modo importante, o coeficiente desta avaliação seria menor. Não posso ponderar que uma avaliação mais baixa sobre a formação consequentemente abaixaria a avaliação sobre a experiência na escola.

Isso se deve ao fato evidenciado por Campos (2018): o senso comum está sendo o sustentáculo das práticas pedagógicas. Temos posto que a formação das participantes da minha pesquisa é insuficiente. Metade delas não cursou qualquer disciplina voltada à arte, metade cursou uma disciplina que não dava conta das especificidades da primeira infância. Eu não precisaria empregar o método de Análise de Avaliação a partir dos pressupostos de Bardin (2010) para evidenciar esse aspecto.

Em vista disso, o que sustenta a avaliação positiva da importância da experiência da arte na escola é a maneira com que Ana Paula, Flávia, Juliana e Renata *pessoalmente* a consideram sem que se orientem com base em qualquer

aporte teórico. Somente se tivéssemos uma amostra composta por pedagogas cuja formação inicial evidenciou o saber da arte na Educação Infantil, poderíamos relacionar a influência da formação na estima sobre a experiência. Entretanto, não estaríamos sendo fiéis à realidade do cotidiano escolar, visto que a formação da massiva maioria das professoras não contempla a arte (Azevedo, 2019), tampouco é em pedagogia (Brasil, 2024a; Gatti; Barreto, 2009; Barbosa, 2016).

A formação que as participantes tiveram não se relaciona com o quão relevante elas consideram a experiência da arte na escola, mas com o quão amparadas em bases teóricas sólidas elas estão para desenvolver essas experiências que elas consideram significativamente importantes. O que chama atenção é a distância entre o valor utilizado para avaliar a formação e a importância da arte. Disponibilizo uma imagem a seguir inserindo tais valores na escala de sete pontos de Bardin (2010) para melhor visualização.



**Figura 18: Escala de sete pontos preenchida**

Fonte: elaborado pela autora (2025) a partir de imagem de Bardin (2010).

O marcador da esquerda é referente à avaliação da importância da experiência enquanto o da direita, à avaliação do sustentáculo da formação. Esse cenário evidencia uma distância de 3,8 pontos entre um e outro, o que abrange mais da metade da escala. Isso mostra que a formação das professoras em questão está longe de ampará-las na realização e na intencionalidade pedagógica daquilo que consideram importante.

O que evidencio aqui não é que se a formação estivesse avaliada em -3, por exemplo, a consideração sobre a experiência diminuiria para +1. Entretanto, se a formação estivesse avaliada em -1,5, a importância da experiência poderia subir para +2, por exemplo, porque as professoras teriam *saberes* que as auxiliariam a justificar a importância da arte para além da identificação de cores, o desenvolvimento da coordenação motora das crianças e suas considerações pessoais acerca da arte. A distância permaneceria mais ou menos a mesma porque não estou avaliando o quanto a formação influencia a *consideração* das professoras a respeito da experiência da arte, mas o *fundamento* de sua intencionalidade pedagógica.

Isso me parece mais urgente no momento. O que considero digno de atenção primordial é o quanto elas estão capacitadas para exercer a experiência da arte independentemente do quanto a consideram importante. A comparação entre os dois processos de análise de avaliação me permite inferir que o aporte teórico das professoras está distantiíssimo de como compreendem a importância da experiência da arte na escola. Portanto, o esforço está em aproximar o coeficiente -2,3 de +1,5 porque é esse o grau de importância que as professoras conferem à experiência da arte na escola mesmo que isso ocasione o aumento da avaliação acerca da importância da arte.

O que quero reiterar é que as professoras precisam saber justificar a importância do encontro de crianças de primeira infância com a arte na escola para além do senso comum e de suas inferências pessoais. Melhor dizendo, para além disso. Como profissional, eu não posso justificar meu trabalho em minha opinião.

No compromisso de me agenciar enquanto pedagoga, não posso dizer que é fundamental que as crianças se encontrem com a arte porque eu me encontrei com ela e busco generalizar minha vivência, porque “arte é tudo” ou porque segurar o lápis ao desenhar contribui para a aprendizagem da escrita. Preciso justificar sua importância porque a arte privilegia a aprendizagem porque opera no âmbito do sensível (Duarte Jr., 1983), porque arte é ação política (Chaia, 2007), porque é experiência estética (Dewey, 2010) que agencia o sujeito da experiência (Bondía, 2002), porque alavanca o exercício da imaginação base de qualquer criação humana (Vygotsky, 2009), porque produz sentidos subjetivos essenciais ao desenvolvimento de si (González-Rey, 2017), porque postula a criança como produtora de cultura (Kaiser, 2017), porque é normativa da Educação Infantil (Brasil, 2018), porque está na lei (Brasil, 2006b; 2009). Porque o exercício de minha profissão é postulado na ciência.

Nesse momento, acredito que caiba responder a uma possível dúvida. Eu poderia aplicar o processo de Análise de Avaliação a partir dos pressupostos de Bardin (2010) para avaliar a intencionalidade das práticas pedagógicas das professoras em arte? Não. Tentei realizar esse processo para comparar essa avaliação com sua avaliação a respeito do sustentáculo de sua formação, entretanto, não pude concluí-lo.

Como indiquei anteriormente, quase não há intencionalidade pedagógica. Existem objetivos, mas eles compreendem primordialmente o desenvolvimento



motor. O foco das propostas com arte das professoras está no desenvolvimento ou aprendizagem de habilidades de coordenação motora e identificação de cores. Isso em muito se difere de intencionalidade pedagógica uma vez que esta empreende um processo muito maior do que os objetivos de determinada atividade.

Para mais, considerando que as realizações das crianças durante as atividades se diferem radicalmente das intenções das professoras, essa avaliação seria vã por não ter aplicabilidade. Eu poderia avaliar as realizações das crianças, claro, mas isso exigiria tomar o texto de meu diário de campo já que, como indiquei anteriormente, as professoras em nenhum momento percebem (ou evidenciam que percebem) que aquilo que elas estão propondo não está sendo alcançado. Se assim eu fizesse, não caberia o uso do método de Bardin (2010). Acredito que essa impossibilidade de aprofundar a análise sobre a intencionalidade pedagógica a partir da formação docente por si justifique a urgência de atentarmos ao resultado -2,3 sobre o amparo da formação.

Sua insuficiência não apenas dificulta a garantia do direito das crianças à educação de qualidade (Brasil, 1990) como também dificulta a produção de conhecimento científico sobre a influência da formação inicial no cotidiano escolar. Se revisitarmos os dados e o aporte teórico que apresentei em meu estudo, notaremos que temos posto que a formação inicial é insuficiente no que tange à arte-educação. Nesse sentido, a investigação no chão da escola não contempla como a formação *influencia* a intencionalidade e a prática pedagógica, mas como estas são agenciadas *apesar* da formação deficitária.

## 6. DO CADERNINHO DE COISAS IMPORTANTES

*Ter vivido uma coisa, qualquer que seja, dá o  
direito imprescritível de escrevê-la.*  
(Annie Ernaux)

Tendo encerrado meus procedimentos analíticos, ainda sinto que falto em (d)escrever meu exercício de mim enquanto pesquisadora com uma autoria mais sensível e pessoal. A coleta de dados me foi a etapa de integralização dessa pesquisa e contemplou meu agenciamento enquanto sujeito da experiência. Quero dedicar esse capítulo para trazer algumas palavras do meu “caderninho de coisas importantes”, como decretaram as crianças. Nilda Stecanela (2009) que me perdoe,

mas não me imagino mais denominando essa técnica de registro como diário de campo.

Os textos que sucedem empreendem experiências vividas nas escolas que visitei que reverberam no modo com que reconheço meu objeto de pesquisa. Ao redigi-los, intenciono contribuir com a discussão travada durante a etapa de análise. Mas isso é um bônus. Meu objetivo essencial aqui é o de escrever *com* arte sobre as experiências vividas unicamente porque, como garante Annie Ernaux (2022), tenho direito.

### 6.1 Um dragão triste

Quando cheguei à escola de Flávia, um menino de sua turma não demonstrou qualquer interesse pela minha pessoa. Isso me chamou atenção, porque ele se mantinha quieto e sério enquanto as outras crianças me bombardeavam com perguntas. O chamarei de Igor. Diferentemente dos colegas, o Igor não estava nem aí para mim.

Na verdade, ele não poderia estar menos aí para mim. Ele me esnobou! Escutei quando ele disse a um colega com essas exatas palavras: “eu não me importo com essa professora e não quero que ela fique me olhando”. Foi forte.

Se eu dissesse que não me senti minimamente constrangida com o incômodo que estava causando ao Igor, estaria mentindo. Sou humana, por isso frágil e me abalo fácil. Ao menos, me esforço para ser honesta: fiquei sentida vendo o que estava fazendo Igor sentir. Contudo, não me cabia iniciar nenhuma criação de vínculo, somente reagir às iniciativas das crianças. Preferi ficar na minha e, durante uma tarde inteira, ele fugiu de mim. Às vezes, ele passava correndo por mim e me dava um encontrão. Escrevi em meu caderninho de coisas importantes: “esse guri está me testando”.

Se o contexto fosse outro, acho que eu teria ido atrás dele para propor uma lavagem de roupa suja. Mas eu e Flávia tínhamos assinado um termo que explicava o caráter de participação de minha observação e eu tivera a brilhante ideia de adotar uma observação assistemática. Sendo assim, tive que sustentar minha agonia durante a tarde toda em me contentar em falar com o Igor apenas se ele demonstrasse vontade de falar comigo primeiro.

Igor tem um gênio forte, respeito isso. Ele era capaz de parar ao meu lado por vários minutos sem iniciar qualquer tipo de interação apenas para me dar as costas

quando se sentisse satisfeito com a provocação. Vi que ele revirou os olhos duas vezes quando passei por ele – sabe-se lá quantas vezes mais ele expressou o seu desgosto com minha presença e eu não percebi.

Então, ao final do primeiro dia, ele finalmente me dirigiu a palavra.

Igor: “Agora tu vais embora e não voltas nunca mais?”.

Não sei o que eu estava esperando, acho que um “boa tarde” me deixaria satisfeita.

Laura: “Não é assim. Eu vou embora agora, mas volto semana que vem. Tu te lembras que eu e a prof. Flávia explicamos isso para vocês mais cedo na roda?”.

Igor: “Não voltas nada”.

Laura: “Por que tu estás dizendo isso? Eu volto sim. Eu preciso escrever um livro sobre o que a gente está vivendo aqui, esqueceste? Eu fiz um compromisso, preciso voltar”.

Igor: “Todo mundo diz isso”.

Ele me deu as costas e voltou para dentro da sala. Nem tive tempo de explicar que minha mãe sempre me dissera que eu não era todo mundo. Mas tudo bem. Achei que fizemos um bom avanço em termos de reconhecer a existência um do outro e isso já me bastou. No momento.

Na semana seguinte, voltei como prometido. Esperei que ele me ignorasse como da outra vez, mas, para minha surpresa, ele estava me esperando no corredor. Ao me ver, cruzou os braços e se escorou no bater na porta em atitude. Me senti em uma aduana rodoviária e quase lhe ofereci meus documentos para comprovar minha identidade e justificar o motivo de minha entrada em seu país-sala.

Igor: “Achei que tu eras uma mentirosa”.

Pelo menos, ele é um guri sincero. Sei que ele de fato me testara na semana anterior e que adoraria contar para Flávia que eu mentira e não voltara. Mas ele fora humilde para compartilhar seu erro, mesmo que isso explicitasse um péssimo julgamento que fizera sobre mim. Admito que fiquei bem contente.

Laura: “Ah, meu caro, pois achaste errado! Se eu não fosse voltar, eu diria que não volto. Mas te agradeço por teres me perguntado se eu voltava mesmo achando que minha resposta seria uma mentira”.

Igor: “A gente não precisa conversar. Eu só queria dizer que achei que tu eras uma mentirosa”.

Novamente, ele me deu as costas. Certo ele, é importante manter a pose. Afinal, eu era uma estranha visitando sua escola. Ademais, considerei que fizemos um bom avanço. Na minha saída, falei com ele novamente.

Laura: “Tchau, Igor. Estou indo embora. Eu volto amanhã, mas vou ficar na turma da Ana Paula. Te vejo de novo na semana que vem”.

Igor: “Eu sei”.

No dia seguinte, ele estava me esperando no portão da escola. Tinha fugido da sala. O cumprimentei e recordei que eu não ficaria na turma dele naquela tarde. Acho que poucas coisas na vida machucam mais do que deixar alguém triste por nossa causa, mesmo que sem intenção. Vi a pose de fiscal dando lugar a um menino desiludido e não gostei do que vi. Preferia ouvir ele dizendo que não se importava comigo do que perceber que o que se passava era o contrário.

Ele me contou um pouco envergonhado que pensara que pudesse me convencer a brincar com ele. Quando abri a boca para explicar que eu ficaria na turma de Ana Paula naquele dia, ele me interrompeu: “eu sei, tu me disseste”. Então ele disse que eu nem precisava voltar na semana seguinte e não precisava voltar nunca mais. Foi ficando cada vez mais bravo até que bradou que não gostava de mim. Como de costume, me deu as costas.

Mais tarde, na hora do recreio, nos cruzamos no pátio. Achei que ele fosse revirar os olhos ou que fosse passar correndo por mim apenas para me dar um encontrão. Pelo contrário, ele veio caminhando em minha direção. Quando parou de frente para mim, não tinha pose, não tinha braços cruzados, não tinha parede onde se escorar.

Igor me confidenciou que gostava um pouco de mim porque eu não era uma mentirosa. Depois, concluiu que eu não gostava dele de volta porque preferia a turma da Ana Paula e que não éramos amigos. “Brinca com eles, então!”. E me deu as costas.

Na semana seguinte, questionei Flávia a respeito do Igor. Não me cabe entrar em detalhes a respeito de sua história de vida, esse não é um capítulo do meu livro e, por mais importante que seja, não constou no caderninho. Acho que a perspicácia de adotar uma metodologia de pesquisa semiestruturada não está meramente em permanecer aberta ao que surge aquém do que se esperava, mas em permanecer atenta para identificar o que não cabe em uma questão de pesquisa.

Flávia não me pediu sigilo sobre as informações que me forneceu; mesmo assim, expliquei que buscava sua ajuda apenas para entender como eu poderia me relacionar de uma forma mais agradável com o Igor enquanto estivesse na escola e nada mais. Acredito que meu objetivo tenha sido cumprido. O que me sinto confortável para explicar é que um dos motivos pelos quais Igor não queria nada a ver comigo era porque ele mesmo dizia que “não sabia desenhar”.

Com cinco anos, ele recém tinha desenvolvido o desenho celular. Era novo na escola, entrara após o início do ano letivo e tinha dificuldade em fazer amizades. As comparações com os desenhos dos colegas eram inevitáveis para ele. Entendo que não quisesse que uma professora que estava na escola para investigar como as crianças faziam arte ficasse olhando para ele.

Evitei mencionar com o Igor minha real motivação para estar na escola. Não fiz qualquer alusão a expressões artísticas e evitei ficar perto dele durante as propostas do gênero para não o constranger. Como resultado, passei a interagir com ele durante uma tarde inteira sem que ele me desse as costas nenhuma vez.

Como comentei anteriormente, foi da turma de Flávia que mais me aproximei. No último dia, dedicamos a roda inicial para explicar que eu não voltaria na próxima semana. Entre tristeza, choro e muitos abraços, Igor não quis saber de mim. Ele voltou a me tratar exatamente como fazia em meu primeiro dia.

Na hora do recreio, fui conversar com ele.

Laura: “Igor, quer brincar comigo? Hoje é meu último dia aqui e eu adoraria brincar contigo”.

Igor: “Hoje não é teu último dia, tu voltas semana que vem”.

Laura: “Não, Igor. Lembras que eu te falei que avisaria quando não fosse voltar mais? Pois bem, estou avisando. Hoje é meu último dia”.

Igor: “Tu estás mentindo!”.

Laura: “Não estou. E não foste tu mesmo que me falaste que não sou uma mentirosa?”

Igor: “Eu sei”.

Passamos alguns momentos em silêncio. Admito que quis mentir apenas para que ele deixasse de tristeza. Preferia ele me evitando do que triste comigo. Tentei mais uma vez.

Laura: “E aí, cara, vamos brincar ou não vamos?”.

Igor: “Eu não quero brincar. Posso fazer um desenho no teu caderninho importante?”.

Foi a primeira vez que presenciei de perto Igor desenhando. Entreguei meu caderno e minha caneta e precisei prometer três vezes que não espiaria até ele deixar. Ele desenhava com o corpo torto cobrindo a folha e, cada vez que alguém se aproximava, fechava o caderno rapidamente.

Por fim, me disse que havia terminado. Centralizada na página havia uma figura disforme. Tentei, mas não consegui identificar o que poderia ser aquilo.

Laura: “Olha só! Adorei que tu desenhaste bem no meio da folha, ficou bem bacana”.

Ele sorriu um pouco tímido. Em seguida, olhou ao redor para se certificar de que os colegas não estavam prestando atenção. Entendi seu movimento como um sinal para falar mais baixo.

Laura: “Me conta, tu já sabias que o que tu ias desenhar antes ou foste só desenhando e sentindo como seria?”.

Igor: “Eu já sabia, já desenhei ele antes”.

Laura: “É mesmo? E como é o nome dele?”.

Igor: “Não tem nome. É só um dragão”.

Laura: “Me conta mais desse dragão, eu simpatizei com ele. Ele é um dragão de dar medo ou é um dragão amigo?”.

Igor: “Ele não é nada. Ele é só um dragão triste”.

Laura: “Por que ele está triste, Igor? Ele te contou?”.

Igor: “Porque ele não tem família”.

Laura: “Poxa vida. Eu acho que ele tem motivo suficiente para ficar triste mesmo, família é importante... Será que tem alguma coisa que a gente possa fazer para ele se sentir menos triste? Não que a gente consiga substituir a família dele, mas talvez a gente consiga ajudar o dragão a sentir outra coisa além da tristeza. O que tu achas? Tu consegues pensar em alguma coisa para desenhar aí perto dele?”.

O Igor me certificou de que conseguia pensar em jeitos de animar o dragão. Enquanto ele desenhava, discretamente peguei um diário de campo reserva, o qual vinha trazendo para a escola desde que as crianças passaram a se interessar por meu “caderninho de coisas importantes”. Descrevi todo esse diálogo às pressas para não correr o risco de ser percebida e causar constrangimento. Ao final da transcrição, escrevi: “não tenho metodologia para vivenciar isso!”.

Dessa vez, o Igor demorou muito mais tempo no desenho. Permaneceu com a mesma postura corcunda, mas desenhava de maneira mais decidida do que antes. Me permito inferir que ele sabia exatamente que outras coisas o dragão triste poderia sentir. Quando finalmente me deixou olhar, ele tinha enchido a página de novos elementos que eu também não soube identificar. Algumas formas estavam mais próximas do dragão, as quais julguei serem mais importantes.

Laura: “Ba! Acho que agora o dragão vai sentir várias outras coisas além de tristeza, né? Me conta, por que tu fizeste esses outros desenhos?”.

Enquanto apontava para cada forma, ele foi me explicando.

Igor: “Esse aqui é o pai do dragão, olha. E essa é a mãe. Eles gostam muito dele. Aqui é a rua onde o dragão mora, tem várias cavernas. E ele tem um carro de brinquedo, ó. E essa é tu”.

Laura: “Eu? Não acredito que tu me apresentaste para o dragão! Eu sou tímida! Ele te falou se gostou de mim?”.

Igor: “Gostou. Tu és a amiga do dragão”.

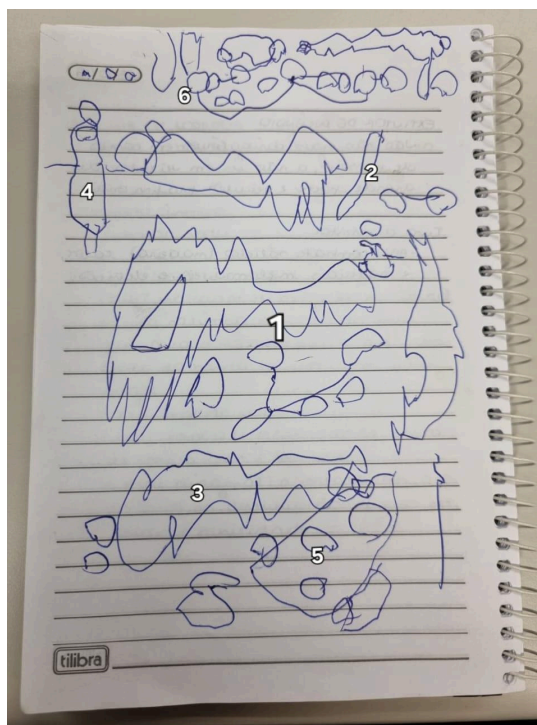
Laura: “Que legal, fico feliz em fazer um amigo. Amigos são muito importantes, tu não concordas?”.

Ele fechou o caderno com rapidez.

Igor: “Deu. Não quero mais desenhar, era só isso”.

Como de costume, me deu as costas.

Compartilho, a seguir, o desenho do Igor. Legendei os elementos seguindo a ordem com que foram desenhados. São eles: 1) dragão triste; 2) pai do dragão; 3) mãe do dragão; 4) amiga do dragão; 5) carro de brinquedo; 6) rua onde ele mora.



**Figura 19: *Dragão triste e outros sentimentos*, por Igor**

Fonte: acervo da autora (2024).

Talvez em outro momento, seria interessante uma análise mais profunda sobre o desenho do Igor. Pessoalmente, não me importo muito com o produto. Acredito ter esclarecido isso com minha escolha de literatura. O que me importa aqui é registrar o processo. Esse desenho não é só o que consta na Figura 17, esse desenho é tudo o que se passou desde que conheci um guri que ficava me testando.

Gianfranco Staccioli é um pedagogo, pesquisador e escritor italiano interessado nas expressões artísticas das crianças. Ele postula os desenhos infantis como pensamentos visíveis (Staccioli, 2011) e é bem severo: o desenho é sempre uma narrativa. Portanto, a imagem sozinha pouco me conta.

Essa narrativa não se refere a meramente dizer o que as imagens desenhadas representam. Eu poderia pedir ao Igor algo no sentido de: “me conta, o que tu queres dizer com teu desenho?”. Além do fato de que isso poderia constranger uma criança que já assumira não saber desenhar, Duarte Jr. (1983) provoca que, se alguém fosse capaz de dizer o que expressou na criação de uma forma, diria.

Se o Igor pudesse – e aqui me refiro tanto à capacidade de elaboração e articulação oral quanto à facilidade de acessar certos sentimentos – me dizer o que o dragão sentia, ele não teria desenhado o dragão. Então o cerne da questão não é *o que* o desenho, mas *por que* o desenho, *como* o desenho. Tanto que, quando tento explorar seu sentido sensível pela palavra, ele avisa: “deu”. E me dá as costas.



Foi o desenho que potencializou nosso *encontro*. Em nenhum outro momento ele manifestara com essa profundidade sua sensibilidade. Em um acordo não-verbal, combinamos de não forçarmos a barra de nossa amizade e não falarmos *de* nem *com* arte. Estávamos convivendo pacificamente e eu conseguira não o chatear, mas ainda não tínhamos nos encontrado. A arte convida o componente do sensível de um modo que o palpável ainda não conseguiu realizar – e nem sei se um dia irá.

Mas isso não aconteceu apenas porque eu entreguei meu caderninho nas mãos de Igor e me ausentei. Eu estive junto em todo o processo do desenho. Adiei brincadeiras e conversas com demais crianças e minha participação consistiu em ficar sentada em silêncio enquanto Igor desenhava, mas bastou.

Se eu tivesse me ausentado e retornasse apenas com o desenho pronto, não entenderia nada do que foi expresso e não sei se conseguiria engajar uma conversa a ponto de estimular Igor a desenhar mais um pouco. Talvez ele tivesse me devolvido o caderninho apenas com o dragão triste e me dado as costas, o que não seria impressionante. Talvez eu estivesse ocupada com alguma outra coisa e apenas respondesse “que bonito, Igor!” desconsiderando o fato de que não é um desenho bonito, é muito mais do que isso.

É também por isso que fui severa ao criticar a postura das professoras de se ausentarem do encontro de seus alunos com a arte. Sei que esse nível de presença o tempo todo é impraticável no cotidiano da sala de aula e sei que todo mundo tem um dragão triste para desenhar, mas não consigo deixar de pensar no encontro que eu teria perdido se eu não o tivesse percebido. A essa altura, o Igor seria apenas um guri implicante e essa dissertação seria mais curta e menos sensível.

## **6.2 “Quem manda na minha arte sou eu” ou: sujar faz (p)arte**

Como comentei anteriormente, um ponto caro para discussão é onde a arte acontece no cotidiano escolar. Não é incomum que ela tenha locais específicos dentro da escola para acontecer. Geralmente, locais de mais fácil manutenção e limpeza como o pátio ou uma sala destinada à arte, como é o caso da escola de Juliana com seu espaço criativo.

Em minhas observações, acompanhei uma turma de Jardim enquanto eles faziam uma atividade envolvendo tintas. Se tratava de molhar um barbante em cola

e despejá-lo livremente pelo papel. A forma criada pelo fio convidava diferentes intervenções de modo a intervir na forma inicial criando uma outra imagem.



**Figura 20: Proposta com pintura**

Fonte: acervo da autora (2024).

Em certo momento, acompanhei a conversa de duas meninas, as quais chamarei de Carolina e Vitória. Vitória, ao pintar, sujara a mesa com tinta ao ultrapassar os limites do papel. Seu diálogo consistiu em:

Carolina: “Cuidado, Vitória, tu estás sujando toda a mesa!”.

Vitória: “Nem foi toda, foi só um pouquinho. Depois eu vou limpar”.

Carolina: “Mas não pode sujar nem um pouquinho”.

Vitória: “Pode sim, essa é a mesa de artes, pode sujar. Não é a mesa da sala”.

Carolina: “É verdade!”.

Nesse ínterim, Juliana percebeu o ocorrido e garantiu que não havia problema nenhum em sujar a mesa. Elas poderiam limpar após as atividades. Achei curiosa a afirmação de que se pode sujar a mesa de artes. A comparação com a mesa da sala indica que o mesmo não vale para ela. As crianças compreendem que há nítida diferenciação entre os espaços da escola. Quando Juliana se afastou, Vitória sorriu travessa para Carolina e começou a alargar as pinceladas propositalmente para pintar a mesa.

Carolina: “Para, Vitória! Agora tu estás fazendo por querer”.

Vitória: “Não, eu estou fazendo arte”.

Carolina: “Isso não é arte, isso é bagunça”.

Vitória: “Tu nem sabes o que é porque quem manda na minha arte sou eu! Eu que digo o que é a minha arte”.

Carolina: “Ah, é? Vou chamar a prof.”.

Diante de uma ameaça desse porte, Vitória rapidamente se conteve. No que me aproximei para observar o resultado da obra, as meninas perceberam minha presença. Carolina apontou para a mesa suja.

Carolina: “Viste só o que ela fez?”.

Laura: “Vi sim. Escuta, Vitória, por que tu disseste que dá para sujar a mesa de arte? Fiquei curiosa”.

Vitória: “Porque pode, a prof. me contou. Sujar faz parte quando a gente está criando. Bagunçar também. Aqui pode, aqui é o espaço disso”.

Laura: “Espaço de criar, de sujar ou de bagunçar?”.

Carolina: “De criar!”.

Vitória: “De todos”.

Laura: “E na sala não pode sujar ou bagunçar?”.

Vitória: “Não, né! A sala é de aula”.

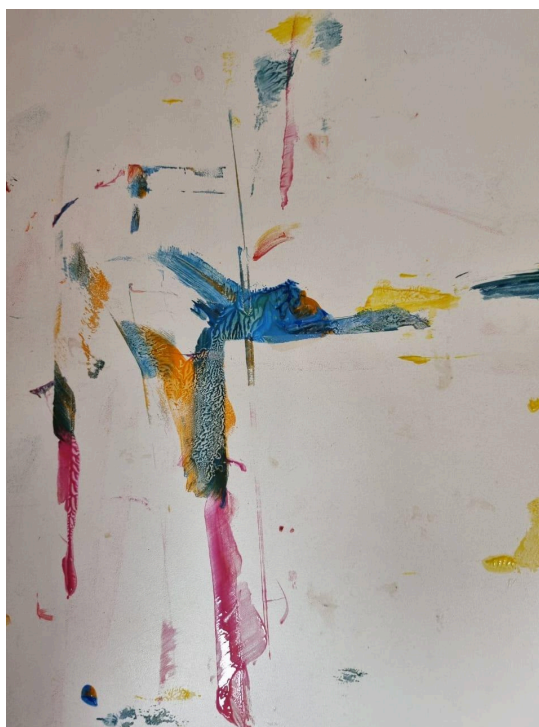
Carolina: “Isso”.

Além de compreenderem que sua escola destina um espaço específico para a arte, as meninas diferenciam arte de aula. Duarte Jr. (1983) convida a refletir sobre as ocupações da arte na escola e provoca que a arte, muitas vezes, parece uma intrusa. Porque a aula é séria e limpa. Vitória sabe que não poderia fazer a travessura de propositalmente sujar a mesa da sala.

No espaço da arte, contudo, ela pode se permitir tal transgressão. Duarte Jr. (1983) convida a pensar que as aulas de arte são momentos de respiro dentre disciplinas “sérias”. Por isso, parecem pouco condizer com o cotidiano da escola. O corpo contido agora deve se soltar, agora os alunos devem acessar o componente sensível que esteve adormecido até então. Apenas pelo tempo que durar a aula de arte, claro.

Nesse caso, também fica posto que a arte aceita o ônus, isso é, ela aceita sofrer as consequências de sua ação realizando uma experiência (Dewey, 2008). Sujar e bagunçar fazem parte desse processo. Quando ela considerou sua obra por terminada, apontou para a mesa suja e decretou: “terminei!”.

Ao final da proposta, tirei uma foto da intervenção de Vitória, a qual exponho abaixo.



**Figura 21: *Intervenção sobre a mesa*, por Vitória**

Fonte: acervo da autora (2024).

Vitória me descobriu enquanto eu fazia esse registro e questionou meus motivos.

Vitória: “Por que tu estás tirando foto disso?”.

Laura: “Porque é um sinal de que crianças passaram por aqui. E porque eu achei bonito”.

Vitória: “Mas isso não é arte de verdade. Tu disseste que querias ver as nossas artes”.

Laura: “Não é? Tu não disseste que sujar e bagunçar fazem parte da arte?”.

Vitória: “É, mas isso aí foi meio sem querer, só depois que eu quis. E não foi na folha, então não conta. Não faz parte da atividade”.

Em vista disso, me permito inferir que embora Vitória compreenda maior flexibilidade para sujeira e bagunça no espaço criativo, delimita o que é arte pelo que faz parte da atividade. Sobre isso, questionei se ela achava que a atividade era só o que cabia em uma folha. Ela parou para pensar. Olhou sua intervenção e sua atividade e as ponderou. Por fim, decretou apontando para a mesa:

Vitória: “Isso é arte também sim. Eu até gostei mais desse, mas não é bem a atividade. Mas eu gostei. Pode tirar a foto”.

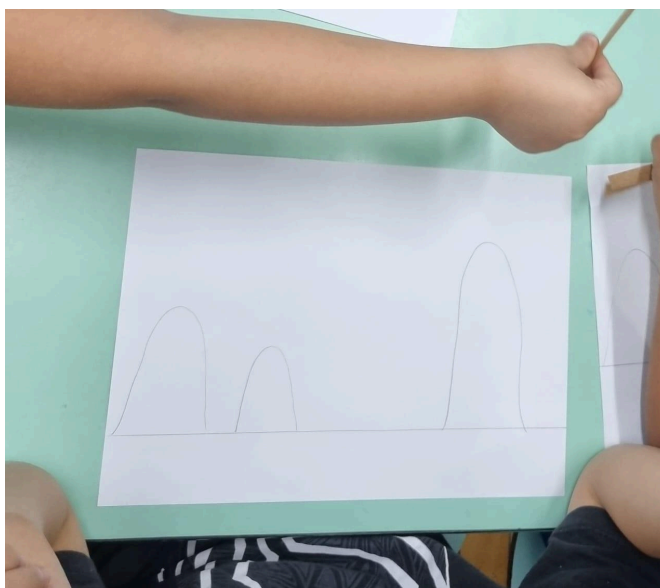
### 6.3 Existem quantos rios em um ano inteiro?

Durante minhas observações, Renata esteve desenvolvendo um projeto relacionado a curiosidades com sua turma. A cada dia, a curiosidade de um aluno era contemplada. Nisso surgiram as mais variadas temáticas, dentre elas, o Rio de Janeiro. Quando Miguel anunciara que viajaria para o Rio com sua família, as perguntas começaram a surgir. Renata me mostrou algumas que ela anotara em sua agenda.

Onde fica o Rio de Janeiro? Não pode ser em Porto Alegre, porque já temos o Guaíba. Ele é um rio que só enche de água em janeiro? Por que o nome não pode ser Rio de Março? Será que cada mês tem o seu rio ou só janeiro ganhou um de presente? Existem quantos rios em um ano inteiro? Se o Miguel ficar tempo demais no Rio de Janeiro, ele vai voltar falando “você” em vez de “tu”? Também tem mar em janeiro ou só rio?

A partir desse rebuliço, Renata elaborou um projeto. Ela trouxe um mapa do Rio de Janeiro e mostrou fotos de pontos turísticos. As crianças questionaram o motivo para o nome do estado e da cidade serem o mesmo e este ser “Rio de Janeiro”. Como resposta, Renata disse que “é o nome do lugar”. A proposta com arte foi a de retratá-lo a partir de duas técnicas: pontilhismo e mosaico.

Como comentei mais cedo, a organização de Renata é a mesma durante as propostas com arte. Ela solicitou que as crianças se sentassem à mesa e disponibilizou os materiais. Cada aluno recebeu uma folha de ofício e ela foi desenhando na folha de cada um uma linha para demarcar o chão e as formas do Corcovado e do Pão de Açúcar. A folha de cada criança foi preenchida da seguinte maneira.



**Figura 22: Modelo do Rio de Janeiro**

Fonte: acervo da autora (2024).

É por isso que questiono se é possível identificar intencionalidade sobre suas práticas pedagógicas com arte. Oferecer um modelo pronto às crianças foge totalmente do que estipula meu referencial teórico. Nesse sentido, diferencio: isso não é uma *proposta com arte*, é uma atividade.

Quando toda a turma já havia recebido seu modelo, Renata distribuiu papel pardo já picado e orientou que todos preenchessem o Pão de Açúcar. Inclusive, foi ela quem passou cola na área destinada “para não fazer bagunça”. Articulando com o relato anterior, percebemos que Vitória tinha mesmo lógica ao argumentar que aquela mesa poderia ser sujada porque não era a mesa da sala de aula.



**Figura 23: Para não fazer bagunça**

Fonte: acervo da autora (2024).

Tal qual na atividade do rosto do macaco, Renata não explicou quantas etapas compunham a atividade. Quando as crianças avisaram que haviam terminado, foram surpreendidas por outro direcionamento. Dessa vez, deveriam repetir o mesmo processo, mas colando papéis verdes no Corcovado.

Em sequência, as crianças receberam cotonetes e pequenos pratinhos com tinta azul. Deveriam preencher o céu com a técnica de pontilhismo. Renata afirma já ter mostrado a técnica para as crianças. Ela diz utilizá-la frequentemente, pois trabalha a coordenação motora. O avanço da atividade estava como ilustrado a seguir.



**Figura 24: Pontilhismo carioca**

Fonte: acervo da autora (2024).

Acredito que aí tenha se agravado o problema. As crianças já estavam desgostosas com a atividade, que de fato era bastante demorada. Elas se queixavam frequentemente não apenas pela demora, mas por cansarem e perderem a precisão do movimento. Algumas, mais malandras, aproveitavam as distrações de Renata para usarem o cotonete como pincel e preencherem mais espaço da folha em menos tempo. Em meu caderninho de coisas importantes, escrevi: “por quê? Isso só foi legal com Seraut. E olhe lá”.

Refaço minha pergunta: por quê? Se o objetivo aqui era a coordenação motora, existem várias outras atividades para isso que não cobrir mais da metade de uma folha com pontilhismo. A essa altura, já não era mais curioso que Miguel fosse viajar

ao Rio de Janeiro. Mais ninguém queria descobrir se cada mês tinha seu próprio rio ou se lá também tem mar. Alguns dos comentários feitos pelas crianças foram:

“Isso aqui demora muito”.

“Eu nunca mais quero pintar”.

“Coisa chata!”.

“Prof., eu não aguento mais”.

Na faina de realizar uma atividade *objetificada*, o resultado foi o de minar o envolvimento das crianças. As curiosidades já não eram tão importantes e a significação foi a de que aquilo é muito chato. Quando proponho uma formação docente em arte pela experiência estética, me refiro também à possibilidade de que as professoras *realizem* a técnica de pontilhismo para, depois, *saberem* se ela é praticável com sua turma.

Com a maioria das turmas, não é. Não em uma folha de ofício usando apenas uma cor. Acho difícilimo que uma professora que realizou uma proposta desse gênero em sua formação venha a propô-la para sua turma. Claro que a coordenação motora deve ser desenvolvida, mas não precisamos submeter as crianças a um exercício maçante desse tipo para alcançar esse objetivo.

Não demorou muito para que as crianças desistissem. Uma a uma, elas renunciaram aos cotonetes. Sobrou apenas para Miguel, que deveria terminar o trabalho. Nas palavras de Rodrigo: “eu não vou para esse rio mesmo, quem tem que terminar os pontinhos é o Miguel e não eu”. Quando Renata percebeu o que estava acontecendo, insistiu para que as crianças terminassem a atividade. O diálogo se sucedeu da seguinte forma:

Renata: “Turma, vocês têm que terminar o trabalho!”.

Rodrigo: “Só o Miguel precisa, prof., a gente não vai para o Rio de Janeiro”.

Renata: “Todos precisam porque todos precisam aprender”.

Miguel: “Mas a gente precisa todo mundo fazer assim em pontinhos?”.

Renata: “Sim”.

Miguel: “Por quê?”.

Renata precisou parar para pensar. Suspeito que nem mesmo ela soubesse dizer por que o céu precisava estar em pontinhos a não ser para trabalhar a coordenação motora. Mas isso não bastaria para justificar às crianças a necessidade da atividade. Ela me olhou e riu desconfortável. Por fim, argumentou.

Renata: “Porque o Rio de Janeiro é igual para todo mundo”.



Miguel: “Então por que tu também não estás fazendo pontinhos?”.

De novo, Renata não soube o que responder imediatamente. É claro que o argumento de que o Rio de Janeiro é igual para todo mundo seria rebatido, porque isso não é verdade. É até ousado afirmar isso. Miguel levantou um ponto muito válido e que denuncia a atitude de Renata de se ausentar enquanto as crianças faziam a atividade.

Até esse momento, ela estava ao lado de sua mesa de costas para as crianças organizando os materiais. A turma já tinha desistido da atividade há certo tempo antes de ela perceber, e ela só o fez quando se voltou às crianças para encher os pratinhos de tinta. Como ela explicaria que ela pode desenhar na folha das crianças, entregar os materiais prontos e passar a cola, mas não precisa fazer pontinhos? Sua resposta foi curta: “porque eu sou a professora”.

Ainda contrariadas, as crianças voltaram ao trabalho. Contudo, foi preciso que Renata reafirmasse sua posição dominante no jogo educadora-educandos para assujeitar as crianças (Foucault, 1979) e convencê-las a continuarem. Que significado isso tem? O que as crianças aprenderam e desenvolveram aqui? Qual a intencionalidade pedagógica dessa prática?

Mais tarde, Renata conversou comigo sobre o ocorrido. Ela disse que certas atividades não são tão bem recebidas por serem mais *cansativas*, porém “se a gente insistir, vai”. Não acho que a questão foi o quão cansativo é fazer pontinhos em uma folha de ofício. Jogar bola é cansativo, brincar no pátio é cansativo, a aula especializada de capoeira é cansativa. Quando há sentido e envolvimento, isso não se torna um problema.

A questão é que o Rio de Janeiro não é igual para todo mundo e é mais do que o Corcovado e o Pão de Açúcar. Ele precisa exercer algum significado na vida das crianças para que haja envolvimento com a atividade, e isso requer que ele seja *sentido*. Essa atividade privilegiou a visão que Renata tem do Rio de Janeiro, mas não respondeu nenhuma curiosidade expressa pelas crianças.

Nenhum dos pontinhos respondeu se cada mês do ano possui seu próprio rio e quantos rios existem em um ano inteiro. Achei tais questionamentos fundamentais; é preciso averiguar se janeiro é o único mês privilegiado ou se o sistema de distribuição de rios é igualitário. Brincadeiras à parte, é preciso refletir se uma atividade faz sentido para as crianças ou se apenas contribui com aquilo que a professora considera relevante de ser desenvolvido.

Quando as crianças terminaram de pontilhar o céu, se depararam com outro entrave: ainda faltava preencher o chão. Vendo seu desespero, Renata garantiu que “daria uma colher de chá” e eles poderiam escolher entre repetir a técnica ou usar o pincel. Todos optaram pela segunda opção. A seguir, compartilho uma imagem dos trabalhos finalizados que permite entender o ponto de Renata: o Rio de Janeiro foi, de fato, igual para todo mundo.



**Figura 25: Rios de janeiro**

Fonte: acervo da autora (2024).

#### 6.4 Contra-arte

Um acontecimento na turma de Ana Paula me fez ponderar acerca dos tipos de arte presentes na escola. Aqui não me refiro a artes visuais, por exemplo, mas converso com os tipos anunciados por Peixoto (2003) sobre os quais teci breves comentários mais cedo. Segundo a autora, predominam três tipos de arte na sociedade: a arte elitista, a arte para as massas e a arte popular.

Anteriormente visitei os dois primeiros tipos. O terceiro, por sua vez, é a arte do povo para o povo, representativa de seus modos de vida, seus interesses, suas críticas e seus sentidos sociais (Peixoto, 2003). Converso com a autora para traçar um paralelo com os diferentes tipos de arte que eu encontrei no chão da escola e que busquei descrever neste trabalho: arte adulta, arte *para* as crianças e arte *para* as crianças.

Seguindo a mesma esteira, o primeiro tipo contempla a arte criada pelos adultos para os adultos ou mesmo a apropriação das manifestações artísticas infantis para uso adulto. Esse tipo está no conjunto arquitetônico da escola, na decoração do ambiente, na estética da sala das professoras, no uniforme das crianças e até nas mídias sociais da instituição. Revisito como exemplo o caso da

escolha de uma obra que estava “boa” o suficiente – no caso, bonita – para ser publicada no Instagram da escola.

O segundo tipo, também criado pelos adultos, tenta significar alguma coisa para as crianças sem passar por seu crivo – por isso, comumente cai na infantilização, na descontextualização e, talvez, mais lamentavelmente, na automatização da arte. Exemplos pertinentes são o que chamei de *atividades objetificadas*. A essas são traçados objetivos rígidos que devem ser alcançados independentemente do significado *sentido* pelas crianças. A isso se soma a *mecanização* da arte quando ela prioriza somente o desenvolvimento de habilidades motoras que em pouco ou nada contemplam as especificidades atuais de crianças de primeira infância em detrimento à expressividade – a qual também é uma habilidade a ser desenvolvida. Esse é o tipo de arte mais presente.

Para dissertar sobre o terceiro tipo de arte, convoco Souza (2014) para pensá-la como transgressão, como interrogação à norma instituída ou instauração da desordem. Justamente por isso, ela nos provoca a ousar as possibilidades da criatividade e da expressividade na escola, forçando a entrada desses e outros fenômenos subjetivantes como parte fundamental do cotidiano escolar. Podemos observar esse caráter quando Vitória deliberadamente alarga os traços do pincel para sujar a mesa e quando Miguel questiona Renata o motivo de ela não estar fazendo a atividade com eles se ela era igual para todo mundo.

bell hooks (2013), ao propor a educação como prática de liberdade, sublinha a urgência de se ensinar a transgredir. Nesse sentido, ela salienta a necessidade de repensar a língua, o social e o corpo na sala de aula. Quando cita que “essa é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você” – trecho de *The Burning of Paper Instead of Children*, de Adrienne Rick –, hooks (2013) alude aos processos de dominação e apagamento atravessados na educação.

Muito embora a autora se refira aos processos de dominação europeia e de apagamento de culturas e línguas de povos africanos e indígenas principalmente nos Estados Unidos, traço um paralelo com o processo de dominação da arte a serviço de uma educação conteudista e mercantilista. A dominação da arte das crianças para que ela se torne infantilizada, objetificada e, por isso, mais adequada às expectativas dos adultos referentes ao fazer artístico das crianças. Daí ocorre o apagamento da expressividade em prol do aprimoramento de competências e

habilidades que convergem, na grande maioria das vezes, em aprendizados que se dão “do lado de fora” – no sentido foucaultiano – da Educação Infantil.

Da mesma forma com que bell hooks (2013) postula que a língua tenha sido reinventada pelos povos minorizados obrigando o colonizador a repensar o sentido de sua própria língua, penso que as crianças cotidianamente reinventam a arte obrigando os adultos a repensarem o sentido de sua intencionalidade pedagógica. Como a contralíngua de hooks (2013), a arte *das* crianças também se configura como território de resistência. Por isso, a entendo como *contra-arte*. Nesse sentido, a contra-arte exerce um imperativo para investir na formação docente como maneira de situar também a arte-educação como prática de liberdade.

Ora, se as crianças estão transgredindo ao que lhes é proposto, contrariando o plano de aula ou minimamente questionando a norma, significa que as propostas com arte oferecidas a elas não são suficientemente significativas. Por isso, é preciso privilegiar o encontro das professoras com a arte *das* crianças/contra-arte. Em vista disso, dialogo com Bakhtin (2011) para traçar o caminho com alteridade e dialogia. Ambos são conceitos fundamentais à educação. O primeiro compete ao aparecimento das marcas do outro na vivência singular de um sujeito, enquanto o segundo considera que o ato educativo precisa existir diante do outro na medida que é constituído nas/pelas/com as interações.

Esses conceitos amparam o reconhecimento da contra-arte porque pressupõe o reconhecimento do que o outro – no caso, as crianças – agencia como imprescindível à educação. Nessa linha, reitero que para dar conta dos saberes da arte na formação, essa deve ser pela experiência estética. Aqui revisito os conceitos de Dewey (1973), Benjamin (1987), Bondía (2002) e Pais (2013). Costurando esses apontamentos com Hernández (2019), entendo que os processos das pedagogias artísticas são transicionais, isto é, o conhecimento se nutre e se relaciona com diferentes saberes sendo gerado a partir da esfera da arte.

Para ilustrar essas questões, quero discorrer sobre um acontecimento na turma de Ana Paula. Ela já tinha me comentado que seus alunos “não tinham criatividade” por serem muito novos. Por acreditar nisso, não propunha experiências que tivessem como foco a atividade criadora (Vygotsky, 2009), mas a manipulação e exploração de materiais.

No dia em questão, o primeiro momento da rotina foi destinado à roda da turma. A escola tinha recebido a visita de uma nutricionista a alguns dias e cada

professora estava desenvolvendo um projeto sobre alimentação saudável. Em seu projeto, Ana Paula propôs a plantação de feijão em algodão inspirada na história de *João e o Pé de Feijão*. Sendo assim, a cada roda, as crianças acompanhavam o crescimento de suas mudas, identificando avanços em seu processo de crescimento. A seguir, compartilho uma foto referente à plantação de feijão.



**Figura 26: Acompanhamento do crescimento do feijão**

Fonte: acervo da autora (2024).

Cerca de duas horas e trinta minutos mais tarde, a turma recebeu uma proposta de arte. Segundo Ana Paula, a proposta não tinha relação com nenhuma outra daquele dia e seria feita para “explorar os materiais”. O kit de ferramentas consistia em argila, tampinhas de garrafa e palitos de picolé. Ana Paula contou que aquelas eram ferramentas frequentes, pois as crianças “gostam de manipular esses materiais”.



**Figura 27: Kit de ferramentas para a proposta**

Fonte: acervo da autora (2024).

Realmente desconfio que Ana Paula confunda criatividade com habilidade porque é nítido que as crianças exercitaram a atividade criadora nesse contexto. Desses materiais, surgiram as mais variadas formas. Destaco a criação de uma menina que chamarei de Bianca.

Ela estava concentradíssima pressionando argila para dentro da tampinha. Em seguida, fincou um palito verticalmente e encarou sua obra com orgulho. Quando me aproximei, ela ergueu a obra para mim: “olha, prof., é meu pé de feijão!”.

Laura: “Nossa, como ele está grande! Que ideia criativa!”.

Bianca: “Sim, esse é meu feijão quando ele for adulto e crescer muito, muito, muito”.

Laura: “Adorei, Bianca. O que tu precisas fazer para o teu feijão crescer muito, muito, muito?”.

Bianca: “A gente tem que dar água e amor e aí o feijão vai crescer. Mas tu sabias que não dá para saber como ele vai ficar de verdade? Só dá para imaginar, porque isso é no futuro. Ele pode ficar diferente também”.

Ela então fez um outro pé de feijão, já que não podia decretar exatamente como ele seria quando crescesse. Questionei se ela estava curiosa para saber como seu feijão ficaria quando fosse adulto, ao que ela disse que sim. E complementou:

Bianca: “Mas eu vou gostar dele igual porque ele vai ser do jeitinho dele. Tudo bem se ele não for que nem esse aqui ou que nem o do João [da história], ele ainda vai ser um feijão do jeito dele”.

Laura: “É verdade, acho que cada feijão tem seu jeito, né? Cada pessoa também, já paraste para pensar assim?”.

Bianca: “Já. E a gente tem que respeitar, sabia? A gente não precisa querer brincar junto o tempo inteiro, mas não pode xingar o colega nem o feijão. Tem que dizer com educação que não quer brincar e tudo bem”.

Laura: “Tu estás corretíssima”.

Bianca: “Eu sei. Eu vou respeitar o meu feijão mesmo se eu não gostar muito dele”.



**Figura 28: Feijão adulto, por Bianca**

Fonte: acervo da autora (2024).

O que fica nítido aqui não é apenas o fato de que Bianca é, com efeito, criativa. Se põe em evidência, primeiro, a compreensão de Bianca sobre a história trabalhada no projeto e o quanto isso *significou* para ela. Fica evidente o quanto ela está envolvida com o plantio do feijão, ao ponto de estipular seu crescimento em uma atividade que não estava direcionada a essa temática. Nisso, ela expressa sua capacidade de exercer funções psicológicas superiores tais quais a imaginação, a projeção e a associação.

Para mais, sua criação externaliza seu agenciamento subjetivo. Ao dissertar sobre o feijão, ela explicita a maneira com a qual lida com expectativas, como

entende o futuro e como valoriza o respeito ao próximo. Ela é capaz de associar seus apontamentos sobre o feijão com o conceito de diversidade ao concordar que cada feijão e cada pessoa tem seu jeito. Por fim, ela explica que reconhece a possibilidade de seu feijão não ficar exatamente igual ao de sua obra, mas estima mais o respeito pela singularidade da planta do que o gosto por sua aparência.

E ela não é criativa? Me recuso a acreditar. Essa situação embasa minha crítica quanto a ausência das professoras durante as experiências com arte das crianças. Esse tipo de agenciamento precisa ser percebido pelas professoras para que se possa averiguar o que a criança está aprendendo e desenvolvendo e quais os significados das propostas para ela.

Buscando chamar a atenção de Ana Paula a esse fenômeno, sugeri que Bianca mostrasse seu feijão a ela. A reação de Ana Paula foi a de parabenizar Bianca pelo trabalho e dizer que estava muito bonito. Retomo a discussão acerca do desenho do Igor: isso não é bonito, é muito mais.

É fundamental que eu me envolva com as experiências de meus alunos para que eu compreenda em que medida eles estão sensibilizados com aquilo que proponho. Se me limito a dizer que sua obra está bonita, estou me atendo a um aspecto muito superficial que não dá conta de seu *sentido* – no plano do que é sensível. Preciso investigar com mais curiosidade o processo do que o produto.

Da mesma forma que o desenho pronto de Igor não diz nada, a obra finalizada de Bianca também não. Se não pude observar sua criação, o mínimo que devo fazer é pedir a narrativa do processo dessa experiência para percebê-la integralmente. Caso contrário, corro o risco de assumir que meus alunos não têm criatividade apenas porque não têm habilidade suficiente para criarem formas realistas. Esse cenário corrobora para que minhas propostas não sejam realizadas pelas crianças sem que eu nem pareça perceber, tão intenso é nosso desencontro.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*E agora, José?*

*A festa acabou*

*A luz apagou*

*O povo sumiu*

*A noite esfriou*

*E agora, José?*



*E agora, você?*

(Carlos Drummond de Andrade)

Quando iniciei esse trabalho, não esperava me deparar com uma problemática tão densa. Estamos tratando de uma problemática educacional, estrutural e política. Ela envolve a desvalorização da arte nos modos de vida social, o apagamento de seus sentidos políticos e a descredibilização de seu caráter pedagógico. Para mais, envolve a negligência dos direitos das crianças. Chegando às considerações finais de meu estudo, não posso deixar de lembrar de meu poeta favorito questionando: e agora, José? Ao que me aflijo e repasso a pergunta: e agora, você?

O percurso de minha pesquisa me permite considerar, primordialmente, que a arte não é reconhecida como experiência na escola. Ela é, antes, uma atividade. E é uma atividade objetificada. Esse apontamento já clareia o que está se passando no cotidiano escolar: a invisibilização dos sujeitos da (in)experiência.

Professoras e crianças estão em desencontro. Aquilo que as professoras entendem como arte por seu próprio agenciamento sensível se difere radicalmente do que elas entendem por arte na escola. Adicionando mais uma camada de profundidade, aquilo que as crianças estão realizando em dimensão estética em pouco ou nada tem a ver com o que as professoras acreditam proporcionar. E elas não parecem se dar conta de que suas propostas não estão sendo realizadas porque não participam dos momentos de arte com as crianças.

Esses momentos são oportunizados pelas professoras para adiantar outras atividades, organizar a sala, confeccionar materiais e planejar aulas. O que acontece é que as crianças estão se agenciando sozinhas e despercebidas. Porque as professoras se ausentam – mesmo quando estão próximas das crianças – não é possível considerá-las sujeitos da experiência. Consequentemente, elas não possuem o saber da experiência da arte. E agora, você?

Nenhuma das participantes da minha pesquisa julgou ter tido uma formação adequada aos saberes da arte. Metade porque não tiveram disciplinas referentes ao assunto, metade porque tiveram disciplinas generalistas que não deram conta das especificidades da Educação Infantil. Isso explica o motivo de não conseguirem articular seus argumentos com a teoria científica em nenhum momento. Elas mesmas asseveram ao afirmarem que sua formação não lhes fornece sustentáculo para suas propostas de arte e admitem utilizar fontes de pesquisa como Instagram,

Google, um grupo de WhatsApp com colegas e um documento compartilhado do Google Drive para pensar os momentos de arte. E agora, você?

As participantes não são claras quanto ao seu processo de elaboração de aulas, tampouco à sua intencionalidade pedagógica. Elas me indicam objetivos, os quais são em maior parte voltados à atividade reprodutora do que criadora. Com minha análise, posso concluir que a intencionalidade de suas práticas não está na aprendizagem das crianças, mas no aprimoramento de habilidades. O desenvolvimento motor é tido como grande meta, ao passo que se desconsidera o desenvolvimento integral das crianças. E agora, você?

Enquanto as professoras afirmam estarem desenvolvendo a coordenação motora, trabalhando a identificação de cores e oportunizando a exploração através da arte, as crianças demonstram outras realizações. Demonstram exercício de funções psicológicas superiores, autoria, exercício de si, tomada de consciência, produção de cultura, elaboração crítica, agenciamento subjetivo e não assujeitado. Tudo isso é coeso com a literatura científica produzida dentro da temática não porque as professoras assim intencionam, mas porque a teoria é efetiva e compreende as especificidades de crianças de primeira infância em encontro com a arte.

Independente das professoras adotarem ou não a perspectiva sócio-histórica, elas não conseguem articular suas práticas com aquilo que entendem sobre a arte. As potencialidades da arte na escola estão de acordo com as previsões da literatura científica e em desacordo com a ação docente, que não conhece a literatura científica. As crianças estão transgredindo, estão fazendo sua própria arte, uma contra-arte, e as professoras não percebem porque não realizam essas experiências em conjunto. E agora, você?

Agora, eu não vejo uma alternativa mais urgente se não problematizar a formação docente e buscar caminhos de aproximar as professoras dos saberes da arte. Caso contrário, por que precisamos de formação? Se as professoras estão em teoria capacitadas para ministrar momentos de arte na Educação Infantil com a formação inicial que têm, por que precisam ter uma formação diferente?

Se elas não dão conta das especificidades do encontro da primeira infância com a arte e, mesmo assim, estão asseguradas por lei para exercer sua profissão, é porque elas não precisam dar conta das especificidades do encontro da primeira infância com a arte. Se temos um número tão grande de professoras sem formação

inicial assumindo a docência nas escolas brasileiras, é porque não precisam de formação inicial para assumir a docência nas escolas brasileiras. Nessa lógica, se as crianças não estão sendo educadas e cuidadas por profissionais na Educação Infantil, é porque não precisam de uma educação de qualidade. Não?

Com isso, quero evidenciar que a problemática é muito mais severa do que “apenas” a exclusão da arte nas grades curriculares da formação docente. Estamos nos referindo a uma condescendência com o fato de que os direitos das crianças estão sendo negligenciados. Isso denuncia que as crianças não estão sendo vistas como sujeitos de direitos em nossa sociedade tal como a lei prevê.

Se minha formação é insuficiente para embasar minhas práticas pedagógicas na Educação Infantil, ela me deixa refém de tomar o senso comum e minhas opiniões pessoais como sustentáculo de minha profissão. Isso não sugere apenas que eu posso pôr em risco meu profissionalismo ao agir da maneira que considerar adequada e não da maneira cientificamente considerada adequada, como também sugere que qualquer um pode fazer o que eu faço, sendo formado ou não. Afinal, não há nada que diferencie minhas práticas a não ser como eu pessoalmente as conduzo e minha formação inicial se torna mera formalidade.

Enfrentamos um problema de nível estrutural no plano nacional que é a não fiscalização da adequação docente na Educação Infantil. Não posso dar conta disso em uma dissertação de mestrado. E agora? Agora, o que me cabe é indicar o caminho que acredito necessário a ser seguido, que é o investimento na formação docente.

É grave que nem mesmo as professoras em adequação profissional, isso é, que possuem formação inicial, estejam contemplando as especificidades do encontro da primeira infância com a arte na escola. Como indiquei anteriormente, as professoras não *sabem* como fazê-lo porque não realizam a experiência, e não realizam a experiência porque não são sujeitos da experiência. O caminho me parece claro, mas não é simples.

Trata-se de investir em uma formação docente pela experiência estética voltada aos saberes da arte na Educação Infantil. Além de conhecer a literatura científica, as professoras devem realizar o que a literatura propõe integralmente. Isso pressupõe o componente da sensibilidade. Não confundamos: isso é, de fato, científico.

As professoras precisam pintar, desenhar, modelar, encenar, cantar, tocar instrumentos, contar histórias, dançar, tricotar, colar, entre outros enquanto cursam disciplinas voltadas à arte na Educação Infantil. Isso junto com a familiarização com a literatura científica produzida dentro da temática garante cientificidade e profissionalismo à sua prática pedagógica. Isso opera na garantia do direito das crianças à educação de qualidade. Reitero: não é simples. Mas é urgente.

Meu caminho durante o mestrado foi percorrido com sensibilidade e inteireza. Sinto que realizei em estética a experiência à qual me propus. Contudo, não encerro essa experiência aqui. Dou sequência ao estudo realizado – melhor dizendo, se realizando – com a continuação de minha formação no doutorado. Pretendo pôr à prova o caminho que percebo como urgente a partir do cenário explorado no mestrado. Por conseguinte, sigo teimosa, arteira e, agora, interessada em pesquisar junto à formação docente. No fim das contas, argumento que estudar a perspectiva das professoras em relação à experiência da arte na Educação Infantil e os agenciamentos provocados por ela para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças é reivindicar os direitos das infâncias.

E agora, você?

## REFERÊNCIAS

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Panorama das políticas de Educação Infantil no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2018.

AGUIAR, Vera Teixeira de. (org.) **Era uma vez... na escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ALCÂNTARA, Maria Clara. Nível do lago Guaíba tem redução de 12 cm em 24 horas e chega a 4,43 metros. CNN Brasil, 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/nivel-do-lago-guaiba-tem-reducao-de-12-cm-e-m-24-horas-e-chega-a-443-metros/#:~:text=O%20n%C3%ADvel%20mais%20alto%20registrado,75%20e%204%2C76%20metros>. Acesso em: 29 de jul. de 2024.

ALEXANDRINO, Vanessa Porto. **Psicologia histórico-cultural, arte e desenvolvimento humano**: contribuições para prática de profissionais da educação infantil. 2021.

AMORIM, Maria Cecília Silva de. **A Contação de Histórias na Cena**: contar, encenar e (re) significar como proposição arte/educativa no chão da escola. 2022.

ARANTES, Milna Martins. **Arte e práticas educativas na educação infantil**: rupturas e continuidades. 2019. 313 f. Tese (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e Percepção Visual**. São Paulo: Nova Versão, 2002.

AZEVEDO, Nikolas Bigler. **A formação do Pedagogo**: o desvelo da arte nos cursos de pedagogia. 2019. 91p Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação, Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil**. 2009.

BACHELARD. Gaston. **A dialética da duração**. São Paulo, SP: Ática, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato**. Americana Toward a Philosophy of the Act. Austin: University of Texas Press, por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, 1993.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

\_\_\_\_\_. **Arte-Educação no Brasil**: realidade hoje e expectativas futuras. Estudos avançados, v. 3, p. 170-182, 1989.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Três notas sobre formação inicial e docência na Educação Infantil**. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S.; WESCHENFELDER, N. (orgs.). *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil*. Santa Maria: UFSM; Brasília: MEC/SEB, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977

\_\_\_\_\_. **Análise de conteúdo**. 4 ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Experiência e Pobreza**. In: *Magia e Técnica, Arte e Política*. Traduzido por Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Revista brasileira de educação*, p. 20-28, 2002.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, Vozes, 2011.

BRASIL. CNE. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília: CNE, 2006a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510/2016** – Dispõe sobre a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Brasil: Ministério da Saúde, Brasília, DF, 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2009.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024a.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024b.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em: 20 mai. 2024.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia**. Parecer CP/CNE 05\_2005, homologação publicada no DOU 15/05/2006, Seção 1, p. 10. Parecer CP/CNE 03\_2006, homologação publicada no

DOU 11/04/2006, Seção 1, p. 19. Resolução CP/CNE 01/2006, publicada no DOU 16/05/2006, Seção 1, p. 11. Brasília, 2006b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2006c.

BRITO, Laura; SANTOS, Andreia Mendes dos. **A arte como ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento interdisciplinar no cotidiano da Educação Infantil**. In: PARLATO-OLIVEIRA, E. (Dir.). Anais do VIII Congresso Internacional Transdisciplinar sobre a Criança e o Adolescente. Belo Horizonte: Instituto Langage/UFGM, 2024, p. 109-112. ISSN: 2236- 594X.

BRITO, Laura. **A Urgência da Arte em Tempos de Crise**: a importância das experiências das crianças com arte sob a perspectiva de voluntárias em um abrigo de Porto Alegre. In: Anais do I Congresso Internacional de Educação da PUCRS, v. 1, p. 1-10, 2025.

\_\_\_\_\_. **Traços, Cores e Formas da Infância**: da BNCC à perspectiva vygotskyana do desenho infantil. In: SANTOS, Bettina Steren dos (Org.). Anais do V SIPASE – Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação: a criatividade em diferentes contextos educacionais. Porto Alegre: ediPUCRS, v. 1, p. 1-9, 2024.

BRIZOLA, Jairo; FANTIN, Nádia. **Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura**. Revista de Educação do Vale do Arinos-RELVA, v. 3, n. 2, 2016.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Docência na Educação Infantil**: uma análise das redes municipais no contexto catarinense. Revista Brasileira de Educação, v. 23, e230021, 2018.

CALDAS, Felipe Rodrigo; HOLZER, Denise Cristina; POPI, Janice Aparecida. **A interdisciplinaridade em arte**: algumas considerações. Revista NUPEART, Florianópolis, v. 17, p. 160-171, 2017.

CAMPOS, Maria Malta. **Questões sobre a formação de professores de Educação Infantil**. Laplage em revista, v. 4, n. 1, p. 9-22, 2018.

CANDAU, Vera Maria. **A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação**: a busca de relevância. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Didática em questão. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 13-24.

CHAIA, Miguel Wady. **Artivismo** - política e arte hoje. Aurora, n. 1, p. 9-11, 2007.

COAN, Beatriz. Em gráfico, veja como foi o avanço do Guaíba sobre Porto Alegre. Gaúcha ZH, 2024. Disponível em:

<https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2024/05/em-graficoveja-como-foi-o-avan>

[co-do-guaiba-sobre-porto-alegre-clw0tuxpj00lb011hvcc9dsdd.html](https://co-do-guaiba-sobre-porto-alegre-clw0tuxpj00lb011hvcc9dsdd.html). Acesso em: 29 de jul. de 2024.

COLI, Jorge. **O que é Arte**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

DA CONCEIÇÃO, Débora Guimarães. **O serviço social e prática pedagógica: a arte como instrumento de intervenção social**. Serviço Social em revista, v. 12, n. 2, p. 50-67, 2010.

DE ALBUQUERQUE ROCHA, Maurício. **Norma, assujeitamento e subjetivação: uma leitura de Michel Foucault**. Tese de Doutorado. PUC-Rio. 2016.

DE MORAES, Lucyane. **Notas sobre práticas artísticas e experiência estética em John Dewey**. 2016.

DE OLIVEIRA, Marilda Oliveira; HERNÁNDEZ, Fernando. **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Fundação de Apoio a Tecnologia e Ciencia-Editora UFSM, 2020.

DELEUZE, Gilles. **A vida como obra de arte**. Le Nouvel Observateur, 23 de agosto de 1986, entrevista com Didier Eribon. 1986. Em: DELEUZE, Gilles. Conversações. São Paulo: Ed. 34, 2013.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **Handbook of qualitative research**. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**. Panda Educação, 2020.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Experiência e Educação**. 2.ed. Petrópolis; RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Time and individuality**. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.). The collected works of John Dewey, 1882-1953. Volume 14: 1940, Carbondale: Southern Illinois University, p. 98-114, 2008.

\_\_\_\_\_. **Vida e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

DEWEY, John; POEIRAS, Fernando. **Ter uma experiência**. Cadernos PAR, n. 07, p. 154-174, 2022.

DOS SANTOS, Marlene Oliveira. **Formação de professores da educação infantil e BNCC: narrativas em disputa**. Linguagens, Educação e Sociedade, v. 26, n. 52, p. 147-171, 2022.



DUARTE JR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Criar, 2004.

\_\_\_\_\_. **Por que arte-educação?**. Papirus Editora, 1983.

ECO, Umberto. **A definição da arte**. Record, 2023.

ERNAUX, Annie. **O acontecimento**. São Paulo: Fósforo, 2022.

ESTRELA, Maria Teresa. **Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceituais**. Revista de Educação, v. 11, n. 1, p. 17-29, 2002.

FATUYL, Rufus Bugus. **O ensino da arte em países de terceiro mundo**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). O ensino da arte e sua história. São Paulo: MAC/USP, 1990.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **O sujeito e o Poder**. 1982. In: Dreyfus e Rabinow. Michel Foucault: Uma Trajetória Filosófica. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. **Verdade e subjetividade**. Howison Lectures. 1980.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. Leya, 2013.

FERREIRA, Paula. Número de universitários EAD encosta e deve superar o total de presenciais: os cursos remotos têm ganhado mais alunos diante da facilidade logística e pelos custos mais baixos. **CNN Brasil**, 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/educacao/numero-de-universitarios-de-ead-encosta-e-deve-superar-em-2024-o-total-de-presenciais/#:~:text=Desde%20ent%C3%A3o%2C%20o%20modelo%20vem,n%C3%BAmero%20de%20matr%C3%ADculas%20EAD%3A%20689.663>. Acesso em: 17 dez. 2024.

FRANZ, Teresinha Sueli; HERNÁNDEZ, Fernando. **Educação para uma Compreensão Crítica da Arte**. Letras Contemporâneas, 2003.

FREIRE, Paulo. **Arte e educação nos 21 anos da Pedagogia do Oprimido**. Paulo Freire entrevistado por Joana Lopes, no Departamento de Artes Corporais da UNICAMP, Campinas, Brasil, 1990.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. 29 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil**: um tema em debate. In: Psicologia da Educação. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n. 10/11: 9-28, 2000.

GALLO, Silvio. **Pedagogia libertária**: princípios político-filosóficos. Educação Libertária: textos de um seminário. Rio de Janeiro: Achiamé, 1997.

GARCIA, Regina Leite. **A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano**. In: (Org.). Método; métodos; contramétodos. São Paulo: Cortez, 2003.

GARDNER, Howard. **As artes e o desenvolvimento humano**. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. **Teoria fundamentada**: nova perspectiva à pesquisa exploratória. In: MUELLER, Suzana Pinheiro Machado (Org.). Métodos para a pesquisa em Ciência da Informação. Brasília: Thesaurus, 2007, p. 83-118.

GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba Silveira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIDDENS, Anthony. **Sociology**. 3. ed. Cambridge: Polity, 1997.

GIUSTA, Agneta da Silva. **Concepções de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas**. In: Educ.Rev. Belo Horizonte, v.1: 24-31, 1985.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOBBI, Marcia Aparecida. **Ver com olhos livres**: arte e educação na primeira infância. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de. O coletivo infantil em creche e pré-escolas. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

GOLDMANN, Lucien. **Ciências humanas e Filosofia – o que é Sociologia?** 9ª edição. São Paulo: DIFE, 1980.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **A imaginação como produção subjetiva**: as ideias e os modelos da produção intelectual. In: MARTINEZ, Albertina M. & ÁLVAREZ, Patrícia (org.). O sujeito que Aprende - Diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico cultural. Brasília: Liber Livro, 2014.

\_\_\_\_\_. **O social na psicologia e a psicologia social**: a emergência do sujeito. Editora Vozes Limitada, 2017.

\_\_\_\_\_. **Os aspectos subjetivos no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais.** In: MITJÁNS MARTINEZ, A. & TACCA, M. C. As possibilidades de Aprendizagem. Ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas, SP: Alínea, 2011.

\_\_\_\_\_. **O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica.** In: GONZALEZ REY, F. L. (Org). Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia. São Paulo: Thompson Learning, 2005.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e Educação: desafios e projeções.** In: RAYS, A. O. (Org.). Trabalho Pedagógico: realidade e perspectivas. Porto Alegre: Sulina, 1999.

\_\_\_\_\_. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico cultural.** São Paulo: Thompson Learning, 2007.

\_\_\_\_\_. **Sujeito e subjetividade.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

\_\_\_\_\_. **Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural.** Thomson Learning, 2002.

GUTFREIND, Celso. **Vida e arte: a expressão humana na saúde mental.** Casa do Psicólogo, 2005.

HEIDEGGER, Martin; ZIMMERMANN, Yves. **De camino al habla.** Barcelona: Ediciones del Serbal, 1987.

HERNÁNDEZ, Fernando Hernández. **Hibridar las artes y la educación para favorecer la conciencia imaginativa.** Gearte, 2019, vol. 6, num. especial, p. 31-42, 2019.

\_\_\_\_\_. **La investigación basada en las artes.** Propuestas para repensar la investigación en educación. Education siglo XXI, v. 26, p. 85-118, 2008.

HOOKS, Bell et al. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: WMF Martins Fontes, v. 2, 2013.

IRWIN, Rita; DIAS, Belidson. **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil.** Mediação, 2006.

KAISER, Patrícia Nunes de. **Arte na educação infantil: o desenvolvimento infantil e a criança produtora de cultura.** 2017. 156 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

KING, Gary; KEOHANE, Robert; VERBA, Sidney. **Designing social inquiry: científico inference.** Qualitative Research. Princeton University Press, Calif., 1994.

KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN JR., Moisés. **O jardim de infância e a educação das crianças pobres**: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos (Org.). *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30 (Coleção Educação Contemporânea).

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Panorama da coleta de dados na pesquisa qualitativa**. In: *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Belo Horizonte: UFMG, v. 340, 1999.

LEE, Rita; BAPTISTA, Arnaldo. **Macarrão com Linguça e Pimentão**. In: LEE, Rita. *Build Up*. Brasil: Phillips Records, 1970. 1 disco vinil, lado A, faixa 5.

LEITE, Álvaro Pantoja. **Paulo Freire e arte educação**: Considerações sobre a estética freiriana e a arte na educação/formação. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 54, p. 85-103, 2019.

LEITE, Edna Xenofonte; FREIRE, Arlane Markely dos Santos; CARVALHO, Rita Oliveira de. **Dois faces do mesmo lado**: educação infantil e o desenvolvimento integral da criança, uma reflexão a partir de Paulo Freire. *Ensino em Perspectivas*, v. 2, n. 3, p. 1-11, 2021.

LEVY, Sidney J. **The evolution of qualitative research in consumer behavior**. *Journal of Business Research*, Athens, GA, v. 58, n. 3, p. 341-347, mar. 2005.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MAÇANEIRO, Scheila Mara. **De como as cadeiras se movem**: escrevendo meu movimento, movimentando minha escrita, uma experiência a/r/tográfica em dança. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, Geraldo; THEOPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS, Onilza Borges; MOSER, Alvino. **Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch**. *Revista Intersaberes*, v. 7, n. 13, p. 8-28, 2012.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Boitempo Editorial, 2015.

\_\_\_\_\_. **O Capital**. 1.1, v. 1. São Paulo: Bertrand Brasil-Difel, 1986.

MICELI, Sergio. **A Força do Sentido**. In: BOURDIEU, Pierre. A Economia das Trocas Simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (orgs.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 27<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 20012.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do Conhecimento**: Conceitos, Finalidades e Interlocuções. Educação por Escrito. V. 5, n.2, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2>

NEVES, Rita de Araujo; DAMIANI, Magda Floriana. **Vygotsky e as teorias de aprendizagem**. 2006.

NÓVOA, António. **A formação tem de passar por aqui**: as histórias de vida no projeto Prosalus. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1988.

OLIVA, Rubiane Severo. **A corporeidade como fenômeno, sentido e expressão do corpo**. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2024.

OLIVEIRA, Marcia Franco de. **Representações sociais e concepções dos professores sobre arte na infância e implicações na Educação Infantil**. 2016.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; CHARREÚ, Leonardo Augusto. **Contribuições da perspectiva metodológica "investigação baseada nas artes" e da a/r/tografia para as pesquisas em educação**. Educ. rev. vol.32 no.1 Belo Horizonte Jan./Mar. 2016.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 4 ed. São Paulo: Scipione, 2002.

OLIVEIRA, Mônica. **A arte contemporânea para uma pedagogia crítica**. 2015.

OLIVEIRA, Vera Barros (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro, RJ: Campus, 1990.

\_\_\_\_\_. **Processos de Criação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

PAASCHEN, Liane Elisabeth Driemeyer. **Corpo e sentidos**: uma possibilidade de ensino da arte para bebês. SIE: Seminário Internacional de Educação, v. 13, 2012.

PAIS, José Machado. **Nas rotas do cotidiano**. Revista Crítica de Ciências Sociais. n. 37, p. 105-115, junho 1993.

\_\_\_\_\_. **Sociologia da Vida Quotidiana**: Teorias Métodos e Estudos de caso. Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais. Edição Brasileira: Vida Cotidiana: Enigmas e Revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A história da educação infantil no Brasil**: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista Histedbr on-line, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. **Arte e grande público**: a distância a ser extinta. São Paulo: Autores Associados, 2003.

PENA, Alexandra Coelho. **Formação de professores de Educação Infantil**: memória, narrativa e inteireza. Educ. Form., v. 2, n. 4, p. 72-86, 2017.

PEREIRA, Marcos Villela. **O limiar da experiência estética**: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. Pro-posições, v. 23, p. 183-198, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; GHENDIN, Evandro (orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo. Cortez, 2002.

PUCRS. **Licenciatura em Pedagogia**, 2024. Página inicial. Disponível em: <https://portal.pucrs.br/ensino/cursos/graduacao/pedagogia/>. Acesso em: 21 de nov. de 2024.

READ, Herbert. **Educação pela arte**. Pantheon. 1948.

REIS, Magali; BAGOLIN, Luiz Armando. **Arte como experiência**. Cadernos de Pesquisa, v. 41, n. 142, p. 314-319, 2011.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação. Editora Vozes Limitada, 2013.

RIBEIRO, Ana Paula Necchi. **Tessituras do imaginário das infâncias**: memórias docentes em aproximação com as artes visuais. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas. 2023.

RIBOT, Théodule-Armand. **Tvorcheskoe voobrazhenie [Imaginação criativa]**. Tradução do francês. St. Petersburg: Iu. N. Erlikh, 1901.

RIZOLLI, Marcos. **Estudos sobre arte e interdisciplinaridade**. Mousion, n. 25, p. 13-22, 2016.

RIZZO, Gilda. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROBIN, Paul. **A Educação Integral**. 1989.

STACCIOLI, Gianfranco. **As di-versões visíveis das imagens infantis**. Pro-Posições, v. 22, p. 21-37, 2011.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. **Análise de conteúdo**: a visão de Laurence Bardin. Resenha de: BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, no. 1, p. 383-387, mai. 2012. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 03 mar. 2024.

SANTOS, Milton. **O território e o saber local**: algumas categorias de análise. Cadernos Ippur, v. 2, p. 15-25, 1999.

SEKARAN, Uma. **Research methods for managers**: a skill-building approach. New York: Wiley, 1994.

SILVA, Andréia Haudt da. **Experiências estéticas na educação infantil: práticas pedagógicas desenhadas pela arte**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas. 2019.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. **Análise de conteúdo**: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. Qualitas revista eletrônica, v. 16, n. 1, p. 1-14, 2015.

SOUZA, Conceição de Maria Oliveira. **Faces e interfaces da linguagem das artes visuais na educação infantil**: diálogos narrativo-pedagógicos com educadores/as da Unidade de Educação Básica “Pequeno Polegar” – Anexo da UEB “Meus Amiguinhos”. 2023.231 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

SOUZA, Edson Luiz André de. **A transgressão que salva**. Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental, v. 17, n. 3 Suppl 1, p. 787-796, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino, MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene. **Entrelaçamentos entre histórias de vida, arte e educação**. In: MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene, SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.) *Pesquisa narrativa: Interfaces entre histórias de vida, arte e educação*. Santa Maria: Editora UFSM, 2017. p. 13-24.

STECANELA, Nilda. **O Cotidiano como fonte de pesquisa nas ciências sociais**. Conjectura: Filosofia e educação, v. 14, n. 1, jan./maio, p. 63-75, 2009.

TACCA, Maria Carmem V. R. & GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. **Produção de sentido Subjetivo**: as singularidades dos alunos no processo de aprender. In: *Psicologia, Ciência e Profissão*, 28, p. 138-161, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Santos. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o Marxismo., São Paulo: Atlas 1987.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império**. Figuras de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, p. 13-38, 2006.

\_\_\_\_\_. **É preciso ir aos porões.** Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 50, p. 267-284, 2012.

VERÍSSIMO, Ana Carolina Brandão. **O brincar livre na educação infantil: da diversão à garantia de direito (s).** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2018.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente.** São Paulo, Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e Criação na Infância** (Z. Prestes, Trad.). São Paulo, SP: Ática. (Trabalho original publicado em 1930). 2009.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas:** problemas de psicologia geral. Gráficas Rogar. Fuenlabrada, Madrid, 1982.

WERTSCH, James V.; DEL RIO, Pablo; ALVAREZ, Amélia. **Prefácio:** Estudos Socioculturais: História, Ação e Mediação. In: WERTSCH, James V.; DEL RIO, Pablo ALVAREZ. Estudos Socioculturais da Mente. Porto Alegre, Artmed, 1998.

WILDE, Oscar. **Prefácio.** In: WILDE, Oscar. O Retrato de Dorian Gray. 4 ed, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade.** Ubu Editora, 2020.

ZOPELARI, LFP. **Desenho:** uma forma de desenvolvimento infantil. Faculdade de Educação São Luís Jaboticabal-SP, 2007.

5 ATIVIDADES de Artes para Educação Infantil para o seu filho!. **Villa Global Education,** 2025. Disponível em: <https://www.campusvilla.com.br/5-atividades-de-artes-para-o-seu-filho/> Acesso em: 12 jan. 2025.



**APÊNDICE 1****ESCOLA DE  
HUMANIDADES**

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Programa de Pós-Graduação em Educação

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Nós, Andreia Mendes dos Santos e Laura Brito Gomes, responsáveis pela pesquisa A experiência da arte na Educação Infantil: agenciamentos possíveis na produção da subjetividade e no desenvolvimento integral das crianças, estamos fazendo um convite para você participar como voluntário neste estudo. Este estudo pretende estudar as potencialidades da experiência da arte na Educação Infantil para a produção da subjetividade e o desenvolvimento integral das crianças e tem como objetivos específicos 1) investigar como a experiência da arte contribui para o agenciamento da produção da subjetividade e do desenvolvimento integral das crianças na escola e 2) analisar os momentos de arte propostos para as crianças na Educação Infantil relacionando-os com os documentos norteadores da instituição e a literatura científica produzida dentro da temática.

Acreditamos que ele seja importante porque o encontro das crianças com a arte na Educação Infantil representa uma forma de compreender o mundo, os outros e a si, portanto, deve ser incentivado e amparado pela investigação científica. Com a arte, a criança expressa a si como sujeito, desenvolve seu senso de si, brinca, socializa, interage e aprende. Estes são aspectos fundamentais à vivência da criança na primeira etapa da escolarização.

Rubrica da participante  
pesquisadora

Rubrica da

Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 8 – 4º andar – Sala 403 | CEP 90619-900 | Porto Alegre, RS – Brasil

Fone: (51) 3320-3620 | E-mail: educacao-pg@pucrs.br | www.pucrs.br/humanidades



Sua participação consiste em uma entrevista com a mestrandia Laura Brito Gomes, responsável pela supracitada pesquisa. Neste momento, você contribuirá com o estudo apresentando suas concepções acerca do papel da arte na Educação Infantil e os saberes advindos de sua experiência como professora.

Você também participará apresentando a escola onde você trabalha para a mestrandia e permitindo que ela observe dois momentos de docência seus (dois turnos, com datas a combinar conforme sua disponibilidade) a fim de apreender como você propõe e elabora momentos de arte em seu planejamento e realize registros fotográficos do local, contanto que preservando rostos e quaisquer elementos que facilitem a identificação de pessoas e/ou seu local de trabalho. Sua participação será voluntária e totalmente anônima.

Os beneficiários do estudo serão estudantes de graduação e pós-graduação da Educação e áreas relacionadas às infâncias, bem como a comunidade científica e as crianças com o eventual compartilhamento desta pesquisa.

O presente estudo implica em riscos mínimos, como alguma emoção durante as entrevistas. Você pode interromper sua participação a qualquer momento. Você tem o direito de pedir uma indenização por qualquer dano que, comprovadamente, resulte de sua participação no estudo, assim como tem direito à assistência gratuita que será prestada pelo Serviço de Atendimento e Pesquisa em Psicologia (Sapp) da PUCRS caso aconteça algum problema relacionado com a pesquisa.

Rubrica da participante  
pesquisadora

Rubrica da



O Sapp fica localizado na PUCRS: Av. Ipiranga 6681. Prédio 11 – sala 209. Porto Alegre/RS - CEP 90619-900. Telefone: (51) 3320.3561. E-mail: [sapp@pucrs.br](mailto:sapp@pucrs.br) WhatsApp: 51 98443-0788. Em virtude da gratuidade dos atendimentos, é feito um processo para a marcação do acolhimento que pode ser agendado através do site <https://portal.pucrs.br/ensino/escola-de-ciencias-da-saude-e-da-vida/sapp/>

Reiteramos que situações de urgência e emergência não são atendidas pelo serviço escola, por isso, indicamos em Porto Alegre o Pronto Atendimento Cruzeiro do Sul (PACS) – R. Prof. Manoel Lobato, 151 e o Plantão de Emergência em Saúde Mental IAPI – R. Três de Abril, 90.

Concordando em participar deste estudo, você deve rubricar todas as páginas deste documento e assinar e datar duas vias originais deste termo de consentimento. Ao assinar e rubricar todas as páginas deste documento, de forma voluntária e esclarecida, você autoriza a equipe a utilizar todas as informações de natureza pessoal que constam em entrevistas gravadas e imagens para finalidade de pesquisa e realização deste estudo. Você receberá uma das vias do documento para seus registros e outra será arquivada pela responsável pelo estudo.

Rubrica da participante  
pesquisadora

Rubrica da



ESCOLA DE  
HUMANIDADES

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Programa de Pós-Graduação em Educação

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelas pesquisadoras e pela instituição de ensino à qual se vinculam a partir dos seguintes contatos:

- Prof<sup>a</sup> Dra. Andréia Mendes dos Santos | Fone: (51) 33203500 - r:8248 - E-mail: [andreia.mendes@pucrs.br](mailto:andreia.mendes@pucrs.br)
- Mestranda Laura Brito Gomes | Fone: (51) 999621039 - E-mail: [laura.brito@edu.pucrs.br](mailto:laura.brito@edu.pucrs.br)
- CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS | Fone: (51) 33203345 - E-mail: [cep@pucrs.br](mailto:cep@pucrs.br) – Horário de atendimento: segunda a sexta-feira, das 8:00 as 12:00 e das 13:30 as 17:00 – Endereço: Av. Ipiranga, 6681, Prédio 50, sala 703. CEP 90619-900. Bairro Partenon - Porto Alegre/RS.

Rubrica da participante  
pesquisadora

Rubrica da



Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura e/ou a escuta da leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informada, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetida, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo, autorizando o uso, compartilhamento e publicação dos meus dados e informações de natureza pessoal para essa finalidade específica.

Assinatura do participante da pesquisa ou de seu representante legal

Assinatura de uma testemunha



ESCOLA DE  
**HUMANIDADES**

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Programa de Pós-Graduação em Educação

### **Declaração do profissional que obteve o consentimento**

Expliquei integralmente este estudo clínico ao participante ou ao seu cuidador. Na minha opinião e na opinião do participante, houve acesso suficiente às informações, incluindo riscos e benefícios, para que uma decisão consciente seja tomada.

Data: \_\_\_\_\_

Assinatura do investigador

Nome do investigador em letras de forma

## APÊNDICE 2

Roteiro das entrevistas semi estruturadas com professoras de Educação Infantil:

1. Qual o seu nome, idade, formação e ocupação atual?
2. O que levou você até sua atual profissão?
3. Há quanto tempo você trabalha na área?
4. Durante a sua formação, você cursou disciplinas sobre arte na Educação Infantil? Como foram?
5. Quais são, na sua opinião, aprendizados basilares que as crianças devem desenvolver durante a etapa da Educação Infantil?
6. O que você acha que uma professora de Educação Infantil deve ser, ter ou fazer para realizar o seu trabalho?
7. Para você, qual o maior desafio e qual a maior realização ao trabalhar com crianças?
8. Como você elabora as suas aulas?
9. Você acha que a arte deve ser uma experiência proporcionada às crianças na Educação Infantil? Como proporcionar essa experiência?
10. Você costuma fazer propostas de arte para as crianças? Como elas são?
11. O que uma criança aprende/desenvolve quando vive a experiência da arte na escola?
12. Você percebe diferenças no comportamento das crianças quando elas estão realizando propostas de arte? O que você percebe?
13. Como a arte está presente na sua vida?
14. O que é arte para você?



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 1 – Térreo  
Porto Alegre – RS – Brasil  
Fone: (51) 3320-3513  
E-mail: [propesq@pucrs.br](mailto:propesq@pucrs.br)  
Site: [www.pucrs.br](http://www.pucrs.br)