



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CHARBELE JÚLIA FERREIRA LINS

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ARTE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: sentidos compartilhados por professoras de Jaboatão dos
Guararapes - PE

Recife

2025

CHARBELE JÚLIA FERREIRA LINS

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ARTE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: sentidos compartilhados por professoras de Jaboatão
dos Guararapes - PE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na

Área de concentração: Formação de Professores e Prática Pedagógica.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane de Bona

Recife

2025

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Lins, Charbele Júlia Ferreira.

As representações sociais da arte na Educação Infantil: sentidos compartilhados por professoras de Jaboatão dos Guararapes - PE / Charbele Júlia Ferreira Lins. - Recife, 2025. 185f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

Orientação: Viviane de Bona.

Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Representações sociais; 2. Educação infantil; 3. Concepções de Ensino de Arte. I. Bona, Viviane de. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

CHARBELE JÚLIA FERREIRA LINS

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
SENTIDOS COMPARTILHADOS POR PROFESSORAS DE JABOATÃO DOS
GUARARAPES - PE**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal
de Pernambuco, como requisito
parcial para a obtenção do título de
Mestra em Educação.

Aprovada em: 17/01/2025

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Viviane de Bona (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco



Prof.^a Dr.^a Fabiana Souto Lima Vidal (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco



Prof.^a Dr.^a Rejane Dias da Silva (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Trilhar o caminho do início da vida escolar até chegar à finalização do mestrado é um percurso de batalhas, mas também de vitórias. Conquistas estas incentivadas pelo empenho de muitas pessoas à minha volta. Assim, abro esse espaço agradecendo algumas delas:

A minha avó, Ivanise Salustiano Lins (in memorian), tenho toda gratidão. Pois ela me incentivou e apoiou a estudar para “ser gente”. A sua dedicação pela minha formação educacional e pessoal possibilitou estar aqui neste momento, concluindo o mestrado.

O apoio da minha mãe, Dorotilde Ferreira, também foi fundamental. Assim agradeço a sua atenção e dedicação para me criar e educar. Como também a sua dedicação para sempre dar continuidade aos estudos.

Ao meu irmão, Bruno Barreto, por suas orientações e palavras de incentivo que culminaram para a minha entrada para docência. Como, também, para consolidação do meu entendimento sobre a importância da educação e percepção do poder transformador que ela tem na vida de pessoas.

Ao resgatar essa jornada do Ensino Superior, retomam muitas memórias da graduação, sobretudo as aulas da disciplina de Fundamentos do Ensino de Arte. Assim, agradeço ao professor Everson Melquiades por suas aulas e por suas conversas, que permitiram compreender a potencialidade da Arte/Educação. Agradeço por seu apoio e por suas palavras de incentivo que me orientam as várias dimensões da minha vida. Sua amizade é o bem mais precioso que conquistei nessa vida.

À Scarlett Beloni, sou grata por compartilharmos momentos de alegrias que tornaram a jornada mais leve. A sua amizade me fortalece.

Aos meus amigos e colegas da turma 40 do mestrado, especialmente aos amigos da linha de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, pelos compartilhamentos e pelos encontros, para além dos muros da Universidade. Destes amigos destaco Philipe Paulino, Ana Luiza Neves, SCBS, Álvaro Klein, Felipe Santos e Marcel Pessey, amigos que levarei para a vida toda.

À professora Rejane Dias, minha gratidão por sua amizade, pelo carinho, pelo acolhimento e pelos momentos de imersão cultural, nos desfiles do Bloco Lírico Verde Linho e nas festividades da sua tão amada cidade, Igarassu. A sua jornada como mãe, mulher, professora e produtora de arte é uma inspiração para mim.

A minha orientadora, Viviane de Bona, por quem tenho enorme admiração por seu empenho e dedicação às atividades da Universidade, seja na pesquisa, no ensino ou na extensão, sempre demonstrando compromisso e incentivando todos ao seu redor. Assim, agradeço por possibilitar percorrer essa trajetória com você e por ser o meu exemplo enquanto profissional. Também agradeço por suas orientações e seu incentivo para participar de atividades acadêmicas que contribuíram com a minha formação.

Agradeço ao Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por executar políticas que permitiram os mais pobres ter acesso às universidades, possibilitando mudanças na vida das pessoas por meio da educação. Foi por meio dessas políticas que tornei a primeira mulher, do ciclo familiar mencionado, a ingressar na graduação e na pós-graduação.

Aos amigos do trabalho, por entenderem como é desafiadora a maratona de estudar e trabalhar, em especial à Carla Dercília, Lidiane Feitoza, Walkíria Patrícia e Sandra Burégio pelo apoio profissional no início do mestrado.

Às professoras participantes deste estudo.

Agradeço aos monges do Mosteiro de São Bento de Olinda pelo acolhimento e pelas palavras de conforto.

À Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE) por apoiar o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço a Deus por tornar concreto esse sonho, que é ser Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco.

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado”.

Paulo Freire

RESUMO

A inserção da arte na educação escolar é atravessada por transformações sociais, culturais e educacionais que marcaram o cenário brasileiro. Com a promulgação da Lei 9.394/96, o Ensino de Arte passa a integrar o currículo escolar da Educação Básica. Nesse contexto, a Arte deve ser integrada às vivências da Educação Infantil perpassando os cinco campos de experiência. Compreende-se que além de ser influenciada por documentos normativos, as vivências artísticas possibilitadas em suas práticas são orientadas pelas representações sociais que as/os docentes compartilham, que podem se constituir a partir dos pressupostos teóricos que fundamentam diferentes concepções de Ensino de Arte (Silva, 2005). Portanto, toma-se a Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1978) enquanto um arcabouço teórico para compreender as representações sociais acerca da Arte compartilhadas por professoras que atuam na Educação Infantil em Jaboatão do Guararapes-PE. Para tanto, foi realizada uma análise do campo semântico dessas representações, identificando tanto os elementos centrais quanto os periféricos, além das concepções de Ensino de Arte predominantes nas representações sociais compartilhadas pelas professoras. O instrumento de coleta de dados constituiu-se de um questionário, um teste de associação livre de palavras (TALP) preenchido por 100 docentes e de imagens de algumas atividades pedagógicas realizadas pelas participantes. Os dados coletados passaram por uma análise de frequência simples e Análise Prototípica com o auxílio do software IRAMUTEQ. Em complemento, a Análise de Conteúdo, com base nos princípios de Bardin (1979), possibilitou encontrar os reflexos das representações sociais nos discursos expressos no questionário. Os resultados da análise prototípica indicam que os cognemas criatividade, pintura, desenho, expressão e liberdade ocupam a centralidade nas representações compartilhadas pelas professoras, acompanhados por outras 22 unidades cognitivas que integram o sistema periférico. Ao analisar as implicações das representações sociais na prática docente, a partir do questionário, foram categorizadas 20 vivências artísticas realizadas na Educação Infantil. Dentre essas vivências, a pintura e o desenho se mostraram mais frequentes, indicando certa coerência entre os sentidos e a prática das professoras. Na

categorização das unidades cognitivas, conforme as concepções de ensino descritas por Silva (2005), constatou-se a predominância de elementos relacionados a Arte como expressão (41%), Arte como atividade (37%) e Arte como conhecimento (22%). Nesta análise não foi possível estabelecer uma relação direta das representações sociais com a concepção de Ensino de Arte como técnica, embora algumas vivências, como a dobradura, sugerissem uma preocupação com o domínio técnico.

Palavras-chave: Representações Sociais. Educação Infantil. Ensino de Arte. Teoria do Núcleo central. Concepções de Ensino de Arte.

ABSTRACT

The integration of Art into school education is shaped by social, cultural, and educational transformations that have marked the Brazilian context. With the enactment of Law 9.394/96, Art Education became part of the Basic Education curriculum. In this context, Art should be integrated into the experiences of Early Childhood Education, permeating the five fields of experience. It is understood that, in addition to being influenced by normative documents, the artistic experiences made possible in practice are guided by the social representations shared by teachers, which may be shaped by the theoretical assumptions underlying different conceptions of Art Education (Silva, 2005). Therefore, the Theory of Social Representations (Moscovici, 1978) is adopted as a theoretical framework to understand the social representations of Art shared by teachers working in Early Childhood Education in Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco. To this end, a semantic field analysis of these representations was carried out, identifying both central and peripheral elements, as well as the predominant conceptions of Art Education in the social representations shared by the teachers. The data collection instruments consisted of a questionnaire, a free word association test (FWAT) completed by 100 teachers, and images of some pedagogical activities carried out by the participants. The collected data were analyzed through simple frequency analysis and prototypical analysis with the help of the IRAMUTEQ software. Additionally, content analysis, based on Bardin's (1979) principles, enabled the identification of the effects of social representations in the discourses expressed in the questionnaire. The results of the prototypical analysis indicate that the cognemes creativity, painting, drawing, expression, and freedom occupy the central position in the representations shared by the teachers, accompanied by 22 other cognitive units that make up the peripheral system. When analyzing the implications of social representations in teaching practice, based on the questionnaire, 20 artistic experiences carried out in Early Childhood Education were categorized. Among these experiences, painting and drawing were the most frequent, indicating a certain coherence between meaning and practice among the teachers. In the categorization of cognitive units, according to the conceptions of teaching described by Silva (2005), a predominance of elements related to

Art as expression (41%), Art as activity (37%), and Art as knowledge (22%) was found. In this analysis, it was not possible to establish a direct relationship between social representations and the conception of Art Education as technique, although some experiences, such as paper folding, suggested a concern with technical mastery.

Keywords: Social Representations. Early Childhood Education. Art Education. Central Core Theory. Conceptions of Art Education.

RESUMEN

La inserción del Arte en la educación escolar está atravesada por transformaciones sociales, culturales y educativas que han marcado el escenario brasileño. Con la promulgación de la Ley 9.394/96, la Enseñanza de Arte pasa a integrar el currículo escolar de la Educación Básica. En este contexto, el arte debe integrarse a las vivencias de la Educación Infantil, atravesando los cinco campos de experiencia. Se comprende que, además de estar influenciadas por documentos normativos, las vivencias artísticas posibilitadas en las prácticas pedagógicas están orientadas por las representaciones sociales que las/os docentes comparten, las cuales pueden constituirse a partir de los supuestos teóricos que fundamentan distintas concepciones de la Enseñanza de Arte (Silva, 2005). Por lo tanto, se adopta la Teoría de las Representaciones Sociales (Moscovici, 1978) como marco teórico para comprender las representaciones sociales sobre el arte compartidas por docentes que actúan en la Educación Infantil en Jaboatão dos Guararapes-PE. Para ello, se realizó un análisis del campo semántico de dichas representaciones, identificando tanto los elementos centrales como los periféricos, además de las concepciones predominantes de Enseñanza de Arte presentes en las representaciones sociales compartidas por las docentes. El instrumento de recolección de datos consistió en un cuestionario, una prueba de asociación libre de palabras (TALP) respondida por 100 docentes y en imágenes de algunas actividades pedagógicas realizadas por las participantes. Los datos recolectados fueron sometidos a un análisis de frecuencia simple y a un Análisis Prototípico con el auxilio del software IRAMUTEQ. Complementariamente, el Análisis de Contenido, basado en los principios de Bardin (1979), permitió identificar los reflejos de las representaciones sociales en los discursos expresados en el cuestionario. Los resultados del análisis prototípico indican que los cognemas creatividad, pintura, dibujo, expresión y libertad ocupan el centro de las representaciones compartidas por las docentes, acompañados por otras 22 unidades cognitivas que integran el sistema periférico. Al analizar las implicaciones de las representaciones sociales en la práctica docente, a partir del cuestionario, se categorizaron 20 vivencias artísticas realizadas en la Educación Infantil. Entre estas vivencias, la pintura y el dibujo se mostraron como las más frecuentes, lo que indica cierta coherencia entre los sentidos atribuidos y la práctica de las docentes. En la categorización de las unidades cognitivas, según las concepciones de enseñanza descritas por Silva (2005), se constató la predominancia de elementos relacionados con el arte como expresión (41%), arte como actividad (37%) y arte como conocimiento (22%). En este análisis no fue posible establecer una relación directa entre las representaciones sociales y la concepción de Enseñanza de Arte como técnica, aunque algunas vivencias, como el origami, sugirieron una preocupación por el dominio técnico.

Palabra-clave: Representaciones sociales. Educación Infantil. Enseñanza de Arte. Teoría del Núcleo central. Concepciones de enseñanza de arte.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Características e funções do sistema central e periférico	38
Quadro 02 - Quantitativo de matrículas em 2024, de acordo com a etapa de ensino	87
Quadro 03 - Número de matrículas na Educação Infantil em Jaboatão dos Guararapes na última década	88
Quadro 04 - Aplicação da lei das esferas de Zipf ao corpus textual analisado	100
Quadro 05 - Cálculo da Média das Frequências	100
Quadro 06 - Cálculo da Ordem Média de Importância (OMI) dos termos	102
Quadro 07 - Cálculo do ponto de corte do OMI	103
Quadro 08 - Tempo de Exercício na Educação Infantil ao longo da vida profissional.....	105
Quadro 09 - Tempo de Exercício na Educação Infantil em Jaboatão dos Guararapes.....	107
Quadro 10 - Nível de formação dos respondentes	107
Quadro 11 – Análise prototípica das evocações	112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Distribuição dos Termos Evocados nas Esferas de Zipf e Determinação do Ponto de Corte da Média de Evocação.....	101
Gráfico 02 - Ordem média de importância de cada termo e ponto de corte da OMI.....	103
Gráfico 03 - Distribuição percentual das vivências artísticas.....	133
Gráfico 04 - Distribuição das vivências artísticas de acordo com a classificação de sua frequência.....	134

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Localização do município do Jaboatão dos Guararapes.....	87
Figura 02 - Distribuição percentual das Escolas participantes da pesquisa por regional (total de 90 escolas de Educação Infantil)	108
Figura 03 - Colagem com folhas naturais	136
Figura 04 - Modelagem com argila	137
Figura 05 - Cartaz com produções artísticas	140
Figura 06 - Exposição de oficina de cerâmica	140
Figura 07 - Desenho sobre a Páscoa	141
Figura 08 - Desenho baseado em obras literárias.....	142
Figura 09 - Produção artísticas com base em obras literárias	143
Figura 10 - Desenho infantil – Cidade onde eu vivo.....	144
Figura 11 - Fluxo interativo entre Representações Sociais, Prática pedagógica e Concepções de Ensino	146
Figura 12 - Classificação das unidades cognitivas em concepções de ensino de arte.....	147

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

TRS - Teoria das Representações Sociais

MEA - Movimento Escolinha de Arte do Brasil

EAB - Escolinha de Arte no Brasil

Aesp - Associações de Arte/Educadores

Anarte - Associação de Arte/Educadores do Nordeste

AGA - Associação de Arte/Educadores do Rio Grande do Sul

Apaep - Associação dos Profissionais em Arte/Educação do Paraná

DBAE - Discipline Based Art Education

RCMJG - Referencial Curricular do Município do Jaboatão dos Guararapes

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: PERSPECTIVA TEÓRICA PARA ESTUDOS EDUCACIONAIS	24
2.1.	A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM SERGE MOSCOVICI	28
2.2.	ABORDAGEM ESTRUTURAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	35
3	A ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CONFLUÊNCIAS DA ARTE COM AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, TENDÊNCIAS E CONCEPÇÕES DE ENSINO	41
3.1.	CONFLUÊNCIAS DA ARTE COM AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	42
3.2.	TENDÊNCIAS CONCEITUAIS E AS CONCEPÇÕES DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL	46
3.2.1.	O Ensino de Arte na concepção de técnica.....	48
3.2.2.	O Ensino de Arte na concepção de expressão	56
3.2.3.	O Ensino de Arte na concepção de atividade.....	62
3.2.4.	O Ensino de Arte na concepção de arte como conhecimento	65
4	INTERSECÇÕES ENTRE CRIANÇAS, INFÂNCIAS E A ARTE NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	73
4.1.	A ARTE NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	77
5	METODOLOGIA	85
5.1.	POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	86
5.2.	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	89
5.3.	PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS.....	91
5.4.	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS	94
5.5.	LEMATIZAÇÃO E FREQUÊNCIA DAS EVOCAÇÕES.....	98
5.5.1.	Frequências para Análise Prototípica: bases para a definição de frequência mínima e intermediária.....	99
5.5.2.	Frequência Mínima.....	99

5.5.3.	Frequência Intermediária	101
5.5.4.	Ordem Média de Importância (OMI)	102
6	ASPECTOS DEMOGRÁFICOS DAS PROFESSORAS QUE REPRESENTAM A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	105
6.1.	AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A SUA ORGANIZAÇÃO INTERNA	110
6.2.	AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NAS PRÁTICAS ESCOLARES COM A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	133
6.3.	AS CONCEPÇÕES DO ENSINO DE ARTE NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PROFESSORAS ACERCA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	146
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	156
	ANEXO 1.....	165
	ANEXO 2.....	166
	APÊNDICE A - Instrumento para coleta de dados	172
	APÊNDICE B - Frequência das evocações elaborado através do software IRAMUTEQ.....	177

1 INTRODUÇÃO

A prática educativa de crianças realizada pela família, pela comunidade e pela sociedade pode ser compreendida, em um sentido mais amplo, como educação infantil. Essa expressão “Educação Infantil” também pode ser entendida como uma etapa específica da Educação Básica destinada para crianças entre 0 a 5 anos. Esse sentido mais específico foi alcançado com a Constituição Federal de 1988 para se referir às instituições educacionais direcionadas para crianças pequenas (Kuhlmann Jr., 2003).

Até a década de 1990 instituições voltadas para crianças na primeira infância, tinham um caráter assistencial, passando a ser reconhecidas como direito e incluídas nas políticas educacionais a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394/1996). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ao tratar da estruturação dos níveis escolares, incorporou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Dessa maneira, a inclusão de creches e pré-escolas nos sistemas educacionais representou um importante avanço em direção à superação do caráter assistencialista que prevaleceu até as últimas décadas do século XX.

Ao ser estabelecida enquanto a primeira etapa da Educação Básica, vinculada a políticas educacionais, a Educação Infantil passa a ser submetida a instrumentos que versam sobre as práticas e sobre o currículo escolar, enquanto possibilidades para pensar a direção e maneira para atuar junto das crianças. Esses instrumentos, que incluem diretrizes curriculares nacionais, propostas pedagógicas e programas governamentais, proporcionam uma base normativa e orientadora para as instituições de Educação Infantil. Contribuindo, também, para conduzir os objetivos educacionais, as abordagens metodológicas e a organização dos saberes, de maneira que respeite as particularidades e a diversidade das crianças.

Entre as políticas educacionais direcionadas para esta etapa estão as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009) que estabelece a organização, o planejamento e a execução dos currículos nas instituições, com vistas a orientar os educadores na criação de

ambientes de aprendizagem enriquecedores. Outra política influente é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) que determina os conhecimentos e habilidades essenciais que as crianças brasileiras têm o direito de desenvolver ao longo da sua trajetória na Educação Básica. O referido documento dispõe que todas as crianças têm o direito de aprender a conviver, a brincar, a participar, a expressar-se, a explorar e a conhecer-se. Esses direitos estão integrados aos campos de experiências que são dimensões fundamentais para a organização da prática educativa e para o desenvolvimento das crianças no contexto escolar.

Uma vez que a etapa da Educação Infantil não deve dispor de disciplinas para a organização da prática pedagógica, ela se fundamenta em uma concepção de currículo que valoriza a articulação das experiências e saberes da criança por meio de um conceito-chave (campos de experiências) que, presente na BNCC (Brasil, 2018), orienta a prática dos professores.

Esses campos de experiências são atravessados por saberes de diversas áreas de conhecimento, tais como linguagem, matemática e ciências, que se entrelaçam, proporcionando às crianças a oportunidade de aprender de forma integrada. Além desses campos, destacamos que os saberes do campo da Arte também desempenham um papel fundamental, devendo permear as práticas desenvolvidas nos diversos campos de experiência. O Ensino de Arte, por ser componente curricular obrigatório em todos os níveis da Educação Básica, conforme estabelece a Lei nº9.394/1996 (Brasil, 1996), também deve perpassar as práticas desenvolvidas na Educação Infantil, possibilitando as crianças vivenciarem experiências com os diferentes campos da Arte.

É por meio dos campos de experiências que a criança pode conviver com variadas manifestações artísticas, culturais e científicas no cotidiano da instituição escolar. A partir de experiências diversificadas a criança vivencia diferentes 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. É através dessas vivências com as diferentes linguagens artísticas que as crianças se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem (Brasil, 2018).

Nessa direção, consideramos que a vivência das práticas com a Arte na Educação Infantil é orientada tanto por instrumentos legais e teóricos, como pelas representações sociais que os professores dispõem sobre a Arte e suas linguagens. Visto que “a representação é prescritiva de comportamento ou de práticas obrigatórias” (Sá, 1996, p. 44). Como a vivência com saberes da Arte constitui um campo obrigatório a ser desenvolvido nas práticas educativas da Educação Infantil, inferimos que o fenômeno representativo sobre a Arte constitui um objeto a ser investigado pela perspectiva teórica das representações sociais.

Deste modo, considero que o interesse em desenvolver esta pesquisa, tendo como objeto as representações sociais da Arte, emergiu ainda na minha infância por meio das vivências artísticas e se consolidou durante a minha graduação. Esse interesse inicia-se ainda na infância, época que éramos incentivados a realizar desenhos e pinturas em diversas atividades escolares. Mesmo sem compreender totalmente as potencialidades da Arte naquele momento, realizamos com capricho as nossas produções, preocupados em criar algo esteticamente agradável para compartilhar com colegas e professores. Essas experiências deixaram uma marca significativa, despertando minha curiosidade e encantamento pela Arte, que se intensificou ao longo da formação acadêmica em pedagogia.

Recordo que, no decorrer da minha vida escolar, as vivências com as quatro principais linguagens artísticas (dança, música, artes visuais e teatro) sempre estiveram relacionadas a vivência de datas comemorativas ou ao ensino de outras disciplinas como ciências, para desenhar figuras como plantas e corpo humano, por exemplo. Todavia, a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, as atividades voltadas para o Teatro foram as que mais marcaram. Visto que, nesse momento, passamos a ter uma professora específica para trabalhar os saberes relacionados ao campo da Arte. Assim, a partir desse momento, passamos a vivenciar as diferentes linguagens artísticas, conhecendo as tendências estéticas da Arte e seus representantes. Mas, também, experienciando a Arte com corpo por meio do Teatro e da Dança.

Ainda que as experiências anteriores com a Arte/Educação tenham sido deixadas um pouco de lado durante o Normal Médio, o ingresso na universidade no curso de Pedagogia reacendeu o encantamento com esse campo. Sobretudo após cursar duas disciplinas voltadas para o campo da Arte/Educação, das quais uma era referente aos Fundamentos do Ensino de Arte e a outra referente à Expressão e Movimento na Escola. Foi através do aprofundamento nessas disciplinas que pude compreender o quanto a Arte/Educação pode contribuir para formação dos sujeitos escolares.

Nesse interim, ao assistir as apresentações de Trabalhos de Conclusão de Curso no Centro de Educação, tive a oportunidade de conhecer a Teoria das Representações Sociais como perspectiva teórica para compreender os sentidos dos professores acerca da Arte, principalmente na Educação Infantil. Essa etapa da Educação possui um significado especial para mim, pois atuo nela há mais de 8 anos, e é um espaço onde a ludicidade e a Arte se entrelaçam. O encontro com essa teoria despertou meu interesse em investigar como os professores/as percebem e interpretam a presença da Arte na Educação Infantil, buscando contribuir para uma reflexão mais aprofundada e enriquecedora para o campo educativo.

Deste modo, pelo fato de as representações sociais assumirem a função de (re)orientar as práticas sociais, nos respaldamos na Teoria das Representações Sociais, proposta por Serge Moscovici (1978), por entender que ela se configura em um aporte teórico que possibilita compreender os sentidos e os significados que um determinado grupo atribui a um objeto.

Para Moscovici (1978), as representações sociais são um conjunto de conhecimentos, crenças, ideias e valores compartilhados por um grupo social. Esses conhecimentos constituem um conteúdo mental estruturado e organizado. Partindo desse entendimento das representações sociais enquanto um conjunto organizado de informações sobre um objeto, buscamos desenvolver essa pesquisa tomando como lente teórica das representações a abordagem cognitivo-estrutural elaborado por Jean-Claud Abric e outros colaboradores. O qual considera que toda representação social está organizada em torno de um núcleo central que determina a significação e a organização interna de uma representação (Mazzotti, 2002).

A teoria das representações sociais tem sido amplamente utilizada como referencial teórico em estudos sociais, incluindo aqueles voltados para a área da educação. Assim, ao reconhecer as representações sociais como objeto de estudo é possível enriquecer e aprofundar a compreensão dos fenômenos educacionais.

Nesse sentido, o campo educacional se destaca como um espaço inspirador para o estudo das representações sociais, uma vez que proporciona um ambiente rico em práticas sociais. Esse imbricamento da Teoria das Representações Sociais com a educação tem desempenhado um papel fundamental na compreensão das crenças e atitudes dos indivíduos envolvidos no processo educativo, oferecendo uma valiosa contribuição na análise das representações sociais relacionadas ao ensino, aprendizagem, aos papéis dos estudantes e dos sujeitos educacionais.

Dentre os inúmeros objetos que podem ser investigados sob a ótica da teoria, Carvalho e Sá (2022) destacam que há poucos estudos que relacionam Arte e Representações Sociais. Assim, diante de uma revisão integrativa sobre esses campos, os referidos autores apontam que “poucas pesquisas objetivam identificar e/ou analisar as representações Sociais de professores sobre as linguagens artísticas presentes no currículo escolar” (Carvalho; Sá, 2022, p.39).

Ao investigamos as pesquisas relacionadas a temática das representações sociais acerca da Arte na Educação Infantil, constatamos que desde que 2015 foram desenvolvidas três pesquisas das seguintes autoras Lima (2015), Oliveira (2016) e Leite (2021).

Acerca dessas representações sociais dos professores sobre o Ensino de Arte na Educação Infantil, Lima (2015) constatou que os professores continuam valorizando a livre expressão. Por outro lado, Oliveira (2016) e Leite (2021) destacaram a predominância da narrativa da Arte enquanto forma de expressão para a transmissão de costumes e de comunicação pensamentos, ideias e sentimentos. Esses sentidos revelam que há uma valorização comum da arte como um meio essencial para a expressão e comunicação dos estudantes da Educação Infantil.

Todavia, esses estudos pouco esclareceram sobre aspectos relacionados às abordagens teóricas que fundamentam a vivência da arte na Educação Infantil. Havendo, assim, uma lacuna na investigação sobre a influência das concepções de Ensino de Arte nas representações sociais dos professores que limita o conhecimento sobre como as representações sociais conduzem as práticas com a Arte na Educação Infantil.

Essa lacuna impulsionou o desenvolvimento do presente estudo, que partiu do seguinte problema: quais os sentidos atribuídos para Arte por professores/as da Educação Infantil? Assim, buscaremos investigar as representações sociais acerca da Arte, dos profissionais que atuam na segunda etapa da Educação Infantil, no município de Jaboatão dos Guararapes-PE. A escolha por este campo empírico de investigação se dá pela relevância econômica da região para o estado de Pernambuco. Além disso, destaca-se o aumento significativo de matrículas na Educação Infantil, que alcançou 67,5% nos últimos 11 anos.

Diante desse entendimento, temos o objetivo de compreender as representações sociais da Arte compartilhadas por professoras que atuam na Educação Infantil em Jaboatão do Guararapes-PE, a fim de analisar as implicações destas representações sociais na prática efetuada nesta etapa da Educação Básica. Para alcançar tal propósito estabelecemos como objetivos específicos: a) identificar o campo semântico, os elementos centrais e os elementos periféricos das representações sociais da Arte compartilhadas pelas professoras da Educação Infantil; b) analisar as concepções de Ensino de Arte predominantes nas representações sociais da Arte compartilhadas pelas professoras da Educação Infantil.

Por investigar o universo de significados, crenças e atitudes, este estudo consiste em uma pesquisa de natureza qualitativa, na qual utilizamos para a coleta de dados o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), o questionário e imagens de algumas atividades pedagógicas realizadas pelas participantes. Essa abordagem diversificada visa aprofundar a compreensão do universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes dos participantes, permitindo uma análise mais rica e abrangente do fenômeno investigado.

Para o tratamento desses dados, optamos por utilizar duas técnicas principais: a análise de conteúdo, baseada na metodologia proposta por Bardin (1979), e a análise prototípica. A análise de conteúdo nos permitiu realizar uma categorização sistemática dos dados, identificando temas recorrentes e padrões de significado presentes nos dados coletados pelos instrumentos apresentados anteriormente. Essa técnica nos ajudou a compreender em profundidade os sentidos dos participantes sobre o objeto investigado. Enquanto análise prototípica possibilitou identificar os elementos semânticos representativos, permitindo-nos compreender a organização interna das representações sociais.

Orientadas por esses aspectos organizamos o estudo em sete seções: na primeira trazemos a introdução, que apresenta os objetivos, a origem empírica e a relevância da pesquisa para o universo acadêmico; na segunda seção é desenvolvida uma discussão sobre a Teoria da Representações Sociais. Neste capítulo buscamos apresentar os fundamentos da teoria com enfoque na abordagem estrutural.

Na terceira seção promoveu-se uma discussão acerca da Arte, suas linguagens e seu ensino. Situando as diversas concepções que permeiam o Ensino de Arte e a sua vivência na Educação Infantil enquanto objetivo de aprendizagem que permeia dos diversos campos de experiência.

Na quarta seção buscamos apresentar as concepções de criança, infância e Educação Infantil que estão refletidos em dispositivos legais voltadas para esta etapa. Na quinta seção, é apresentada a construção do percurso metodológico, onde o campo da pesquisa é caracterizado, bem como a escolha dos sujeitos e, os procedimentos da coleta e análise dos dados. Nesta seção ainda é apresentada a organização dos dados, assim como as bases para a definição das frequências para análise.

Já na sexta seção se discorre a análise dos dados, onde exploramos os aspectos demográficos das participantes, as representações sociais acerca da Arte e a sua organização interna, analisando o campo semântico do núcleo central e do sistema periférico. Ainda nesta seção, realizamos uma análise das implicações das representações sociais na prática docente com a Arte na

Educação Infantil. Além disso, também realizamos uma análise das concepções de Ensino de Arte que permeiam as representações sociais das professoras. E, por fim, na sétima seção traçamos as nossas considerações finais.

2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: PERSPECTIVA TEÓRICA PARA ESTUDOS EDUCACIONAIS

A necessidade de o ser humano conhecer o mundo ao seu redor é uma característica inerente à sua natureza. Assim, para compreender e se relacionar com a sua realidade, as pessoas passaram a produzir conhecimentos por vários modos, buscando explicações relacionadas ao mundo no âmbito da religião, do senso comum, conhecimento científico, entre outros.

Por constituírem mecanismos distintos para explicar a realidade, atribuímos destaque ao senso comum e ao conhecimento científico por apresentarem aspectos que lhe são próprios. Além de possibilitar uma compreensão preambular de um fenômeno presente no cotidiano. Assim, diante da exploração dos aspectos que são próprios destes modos de conhecimentos, buscaremos traçar uma compreensão proemial acerca do fenômeno das representações sociais e da Teoria das Representações Sociais.

Santos e Almeida (2005) expõem que o conhecimento científico apresenta duas características fundamentais que estão associadas à sua relação com a observação e a sua natureza provisória, esses aspectos possibilitam uma variedade de modelos teóricos para explicar determinados aspectos da realidade. Além disso, outro aspecto proeminente das teorias científicas é a reunião de hipóteses e conceitos que se articulam em sistema dedutivo.

Segundo Moscovici (1988, apud Santos e Almeida, 2005) o conhecimento científico é construído através de procedimentos formalmente delimitados, envolvendo a formulação de hipóteses, a observação ou experimentação, validação, aprovação, comprovação, previsão e aplicação dos resultados como objetivo de compreender a natureza para, conseqüentemente, dominá-la. Enquanto o senso comum, é uma forma de conhecimento diferenciada tanto em relação à sua elaboração quanto na sua função.

Os conhecimentos do senso comum surgem a partir dos processos de objetivação e ancoragem e têm como função orientar condutas, permitir a

comunicação, compreender e explicar a realidade social, além de justificar a tomada de posição e condutas do sujeito e ter uma função identitária que permite resguardar a identidade do grupo (Santos; Almeida, 2005).

Os conhecimentos provenientes do senso comum podem assumir o caráter de representações sociais, para isso faz necessário que este saber tenha um caráter polimorfo. Ou seja, assume formas distintas para cada contexto social e que apresentam uma relevância cultural para o grupo. Essas representações sociais são entendidas como conjunto de imagens, opiniões e crenças que constituem o conhecimento do cotidiano e orientam as práticas sociais (Bona, 2022). Portanto, as representações sociais são caracterizadas como fenômeno que se refere ao conjunto de conhecimentos compartilhados por um grupo de indivíduos acerca de um objeto.

Assim que o fenômeno das representações sociais se torna objeto de investigação científica, surge a necessidade de desenvolver um modelo teórico que possibilite a compreensão e explicação da construção desse conhecimento socialmente compartilhado. Nesse contexto, a Teoria das Representações Sociais (TRS), formulada por Serge Moscovici, desponta como um arcabouço teórico que se propõe a investigar e compreender o fenômeno das representações sociais com o objetivo de compreender e explicar a construção dos conhecimentos do senso comum.

A Teoria das Representações Sociais é uma abordagem que tem sido aplicada em diversos campos de estudo. Como evidencia Sá (1998), essa teoria tem sido explorada em áreas como ciências, saúde, desenvolvimento humano, educação, trabalho, exclusão social, entre outras. Ao descrever alguns estudos desenvolvidos no campo da educação, Sá (1998) destaca que a teoria foi utilizada por alguns pesquisadores para investigar a representação do aluno, a representação da instituição de diferentes níveis e a própria aplicabilidade da teoria no campo educativo. Além disso, com a disseminação da TRS, outros estudos voltados para a representação do ensino, sobre a prática e a identidade docente foram e continuam a ser desenvolvidos.

Deste modo, a Teoria das Representações Sociais tem auxiliado na compreensão das crenças e atitudes dos sujeitos envolvidos no processo

educativo, contribuindo na análise das representações sociais acerca do ensino, aprendizagem e os papéis dos estudantes e sujeitos educativos. Devido a relevância da teoria para a análise de práticas escolares, essa abordagem representa uma ferramenta importante para a compreensão de como o conhecimento é disseminado no campo educacional (Crusoé, 2004). Visto que esse campo também é impregnado de saberes que os sujeitos envolvidos constroem no cotidiano.

Como já apontado, a Teoria das Representações Sociais tem sido amplamente utilizada como referencial teórico em estudos sociais, incluindo aqueles voltados para a área da educação. Ao longo da história dessas pesquisas, tem-se reconhecido a importância de compreender as representações sociais no contexto educacional, visto que a escola é um ambiente no qual se entrelaçam diferentes discursos e grupos sociais.

Gilly (2001), um dos principais estudiosos das representações sociais na educação na Europa, ressalta que é na instituição escolar que se encontram diversos discursos provenientes de diferentes grupos sociais, cada um ocupando posições distintas em relação a ela. Esses discursos exercem influência na construção de representações sociais, deixando marcas registradas que se manifestam nas evidências e nas ações dos indivíduos envolvidos no sistema educacional (Bona, 2014).

Ao ressaltar a educação como campo privilegiado para pesquisar as representações sociais, Gilly (2001, p.322) afirma que:

[...] a área educacional aparece como um campo privilegiado para observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais, e para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação (Gilly, 2001, p.322).

Nesse sentido, o campo educacional se destaca como um espaço inspirador para o estudo das representações sociais, uma vez que proporciona um ambiente rico em práticas sociais. Nesse contexto, é possível observar de que maneira as representações sociais são construídas, como evoluem e se transformam no interior de grupos sociais que compõem a comunidade educacional. Visto que as representações sociais desempenham um papel fundamental nas relações entre os indivíduos e o objeto de sua representação.

Ao adotar a Teoria das Representações Sociais como referencial teórico, o presente estudo reconhece a importância das representações sociais no entendimento dos fenômenos educacionais. Reconhecendo, também, que essa teoria traz um arcabouço teórico sólido para investigar como os sujeitos constroem suas representações sociais sobre objetos específicos no contexto escolar.

Conforme mencionado por Sá (1996) e Almeida (2005), a teoria em questão desdobra-se em três correntes teóricas complementares. A primeira corrente denominada de sociogenética é representada por Denise Jodelet em Paris, e se mantém mais fiel à teoria original. Essa abordagem destaca a influência da cultura e dos sistemas simbólicos na formação e na elaboração das representações sociais. A segunda corrente, a abordagem societal, tem uma perspectiva mais sociológica e foi liderada por Willem Doise em Genebra. Essa corrente concentra-se nas dimensões sociais e nas relações de poder que moldam as representações sociais, examinando como as representações são influenciadas por estruturas sociais, instituições e dinâmicas de grupo. E por fim, temos a abordagem liderada por Jean Claude Abric em Aix-en-Provence, que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações.

A Abordagem Estrutural das representações sociais de Abric se destaca por sua ênfase na estrutura e organização das representações, considerando os elementos centrais, periféricos e a ancoragem presentes nas representações sociais. Essa abordagem proporciona um quadro teórico consistente para analisar como as representações se constroem, se preservam e se transformam, considerando a interação entre o sujeito e o contexto sociocultural.

Assim, ao fundamentar a presente pesquisa na Teoria das Representações Sociais, mais especificamente na Abordagem Estrutural das representações sociais de Jean Claude Abric, buscaremos compreender as representações sociais dos professores acerca da arte na Educação Infantil. Investigando o conteúdo dessas representações. A seguir, apresentaremos os aspectos relevantes sobre a teoria e a abordagem que fundamentam a construção deste estudo.

2.1. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM SERGE MOSCOVICI

A publicação intitulada “La Psicanalyse: son image et son public”, desenvolvida por Serge Moscovici em 1961, objetivou investigar a forma como o conhecimento científico sobre a psicanálise foi assimilado e reinterpretado por outros grupos sociais, para além do grupo social específico que originou o conhecimento. O estudo de Moscovici incorporou uma compreensão sobre a dinâmica das representações sociais e sua influência na construção do conhecimento coletivo. A referida obra desempenhou um papel fundamental na introdução e estabelecimento da noção de representações sociais.

Embora seja amplamente reconhecido que Serge Moscovici tenha desempenhado um papel pioneiro na discussão e desenvolvimento da Teoria das Representações Sociais, é importante destacar que essa noção foi construída com base na concepção preexistente de representações coletivas.

Émile Durkheim foi o primeiro teórico a discutir representações enquanto “representação coletiva”. Para ele, as representações de fatos sociais são representações coletivas, exteriores às consciências individuais e originam-se da cooperação entre os indivíduos. Essas representações desempenham um papel central na definição da moralidade da sociedade. Durkheim argumenta que as representações coletivas são forças sociais que moldam o comportamento dos indivíduos, estabelecendo normas e valores socialmente compartilhados (Sales, 2017).

A representação coletiva proposta por Durkheim estava presente principalmente nas sociedades primitivas, caracterizada por sua simplicidade. Ao considerar a complexidade que cerca as sociedades pós-modernas, Moscovici concebe que esse fenômeno está em constante transformação para integrar-se a vida cotidiana. Assim, Moscovici procurou estabelecer uma distinção entre o mundo moderno e o mundo primitivo, relacionando a representação social ao primeiro e a representação coletiva ao segundo. O qual argumentava que a representação social é um processo e um produto do mundo moderno, enquanto a representação coletiva tem suas origens no contexto primitivo (Sales, 2017).

Desde 1947 Émile Durkheim (2001) sustentava a distinção entre pensamento social em relação ao pensamento individual, enfatizando que existe uma dimensão coletiva e social do pensamento, que vai além das experiências e das mentes individuais. Para Durkheim (2001) o pensamento individual é um fenômeno de natureza exclusivamente psíquica que ultrapassa a mera atividade cerebral e envolve processos complexos. Para ele, o pensamento social não pode ser simplesmente reduzido à soma dos pensamentos individuais (Moscovici, 1978).

Conforme observado por Moscovici (1978), as representações concebidas por Durkheim abrangiam uma classe mais ampla dos fenômenos sociais e psíquicos, englobando todas as formas de pensamento (ciência, ideologia, mito e outros). No entanto, para Moscovici, essa concepção genérica e estática das representações não era suficiente para explicar a pluralidade dos modos de organização do pensamento. Acarretando a perda da noção de representação social por não reconhecer a dinamicidade e a singularidade que envolve o fenômeno.

Assim, na perspectiva de Moscovici (1978), as representações sociais são fenômenos dinâmicos que se encontram intrinsecamente ligados a um modo particular de compreensão e comunicação. Constituindo-se em uma forma de pensamento que contribui tanto para a construção da realidade quanto para a formação do senso comum (Bona, 2014). Nesse sentido, esses fenômenos permitem compreender como os indivíduos constroem, aprendem e utilizam representações para dar sentido ao mundo ao seu redor.

As representações sociais são fenômenos difundidos na cultura, nas práticas sociais, nas instituições, nas comunicações interpessoais e de massa, bem como nos pensamentos individuais (Sá, 1998). Ainda que seja presente em diversas esferas da vida social, definir um fenômeno tão complexo pode, para muitos estudiosos como Moscovici (1978) e Ibañez (1988), acarretar na redução do seu alcance conceitual. Por esse motivo alguns autores, como os mencionados anteriormente, optaram por adotar uma abordagem indutiva para introduzir esse conceito ao leitor. Nessa perspectiva, buscamos apresentar os principais fundamentos que deram origem à elaboração da noção de

representações sociais, apresentando aspectos relacionados ao processo da sua formação.

Para Moscovici (1978), a noção de representação social estabelece uma proximidade com a noção de opinião e imagem. A opinião refere-se a uma fórmula socialmente valorizada na qual um indivíduo adere e assume uma posição em relação a um problema. Por outro lado, o termo “imagem” é utilizado para descrever uma organização complexa de juízo de valor, em que o indivíduo possui em sua memória uma coleção de imagens do mundo sob diferentes perspectivas. Segundo o autor essas imagens são sensações mentais deixadas no cérebro por objetos ou pessoas. Além disso, essas imagens efetuam uma filtragem de informações possuídas ou recebidas, servindo para conceber novas mensagens, além de controlar a percepção e a interpretação das mensagens. Diante disso, a imagem é compreendida como uma representação interna que reflete uma realidade externa (Moscovici, 1978).

Ao combinar e elaborar novas imagens o sujeito está efetivando o poder criador da sua atividade representativa. Assim, ao representar, o sujeito remodela e reconstitui os objetos, conferindo-lhes significados que refletem o acúmulo de suas experiências, valores e perspectivas individuais ou do grupo. Portanto, os indivíduos não são meras máquinas passivas que obedecem aos aparelhos, registram mensagens e reagem a estímulos externos. Eles possuem a capacidade criativa da imaginação e o desejo de atribuir significado à sociedade e ao universo em que estão inseridos (Moscovici, 1978). Nesse sentido, os indivíduos exercem um papel ativo na formação de representações sociais, utilizando sua imaginação e capacidade de dar sentido às experiências vividas.

Diante dessa relação com a noção de opinião e imagem, Moscovici (1978) salienta que as representações sociais não devem ser entendidas apenas como “opiniões sobre” ou “imagens de” determinados objetos. Para ele, as representações sociais assumem uma natureza distinta, sendo consideradas como “teorias” ou “ciências coletivas”, destinadas à interpretação e elaboração da realidade e, uma preparação para a ação. Nesse sentido, as representações sociais não são simplesmente visões subjetivas ou imagens

estáticas, mas um tipo de conhecimento construído coletivamente que busca compreender e dar sentido aos fenômenos sociais. Dessa forma, as representações sociais se sobressaem enquanto processos ativos e dinâmicos, exercendo influência nas práticas dos indivíduos.

Ao descrever as especificidades do processo de representação, Moscovici (1978) evidencia que as representações sociais são um processo complexo que envolvem a interação de outros dois processos de ordens distintas: o processo de conceito de ordem intelectual e o processo de percepção de ordem sensorial. Esses processos desempenham papéis complementares na construção e elaboração das representações. Enquanto a percepção nos fornece informações sensoriais diretas e imediatas, o conceito é uma construção mental que organiza e interpreta essas informações. A representação social, constitui uma terceira instância, atuando como uma ponte entre esses dois processos, permitindo-nos ir além das impressões imediatas e atribuir-lhes significado por meio da aplicação de conceitos.

Do processo de conceito, a representação social retém o poder de organizar, unir e filtrar o que será reintroduzido e reaprendido no domínio sensorial. Ela também preserva a capacidade de percorrer e registrar o inorganizado, o não formado e o descontínuo, que são aspectos presentes na percepção. Ao combinar essas duas dimensões, a representação social desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento, atuando como ferramenta cognitiva poderosa que permite a organização e interpretação desses estímulos de forma significativa e contextualizada, ao mesmo tempo em que abre espaço para a apreensão e assimilação do novo e do desconhecido.

Sob essa ótica, a representação social colabora na construção de um senso de familiaridade em relação ao que inicialmente é percebido como estranho. Esse mecanismo que torna o insólito familiar constitui um dos processos fundamentais na formação das representações sociais, emergindo a partir do processo de ancoragem. Além desse mecanismo, outro processo essencial que permite a formação das representações é a objetivação. Estes mecanismos são intrínsecos aos processos de pensamento baseados na memória e em conclusões passadas.

A ancoragem consiste em um processo de inserção do objeto em um sistema de pensamentos preexistentes, estabelecendo uma rede de significações, relacionando-o a valores e práticas sociais. Esse mecanismo busca ancorar ideias estranhas, mediante a redução destas a categorias e imagens comuns, de modo a situá-las em um contexto de familiaridade. Para Moscovici (2015), esse processo conduz à transformação do desconhecido em um sistema de categorias que permite nomear e classificar o que é considerado estranho. Já que “a representação é um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes” (Moscovici, 2015, p.62). Portanto, nomear e classificar são elementos essenciais no processo de ancoragem das representações sociais, cujo objetivo é facilitar a interpretação de características, compreender as intenções e motivos das ações das pessoas, além de formar opiniões.

A objetivação consiste em um processo que torna quase concreto o que é abstrato, transformando um conceito em uma imagem ou núcleo figurativo. Nessa perspectiva, objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, é reproduzir um conceito em uma imagem. Essas imagens ou núcleo figurativo, enquanto complexo de imagens, refletem de forma visível um complexo de ideias. Segundo Jodelet (2001) esse processo de objetivação comporta três fases: a construção seletiva, diz respeito à seleção e assimilação de informações por meio da comunicação e interação com o grupo, que seleciona tais informações de acordo com sua cultura; a esquematização estruturante, na qual ocorre a formação de um esquema figurativo que incorpora conceitos novos aos já conhecidos, após a construção seletiva; e a naturalização é o processo pelo qual o sistema figurativo torna-se concreto, incorporando o conceito da esquematização de modo a torná-lo parte integrante do universo consensual.

Esses mecanismos de objetivação e ancoragem possibilitam a formação das representações sociais, transformando o estranho em familiar. Jodelet (2001) ainda ressalta que a ancoragem desempenha um papel fundamental ao enraizar a representação e seu objeto em uma rede de significados, permitindo assim situá-los em relação aos valores sociais. Esses mecanismos também revelam que as representações sociais se desdobram em duas faces

indissociáveis: a face figurativa e a face simbólica. As faces das representações sociais evidenciam o processo de equiparação, no qual cada imagem é associada a uma ideia e cada ideia é relacionada a uma imagem.

Essa complexidade que envolve as representações sociais tem suscitado discussões em torno desse conceito, levando estudiosos, como Jodelet (2001), Abric (1994) e Doise (1985), a proporem definições que buscam preservar a integridade do conceito. Denise Jodelet (2001) define as representações sociais como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com o objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 2001, p.22). Essa forma de conhecimento, designada como saber de senso comum, tem sua origem nas práticas sociais com a função de dar sentido à realidade social, organizar comunicações, produzir identidades e orientar condutas (Santos; Almeida, 2005).

Ao investigar as relações entre representações e comportamento, Abric (1994b) compreende as representações enquanto “um produto e processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real com que se confronta e lhe atribui uma significação específica” (Abric, 1994b, p.13). Essa compreensão das representações sociais enfatiza a natureza ativa e interpretativa desses fenômenos, destacando que elas não se limitam a refletir a realidade, mas também a construir e atribuir significado a ela. Além disso, ressalta-se que as representações sociais têm um impacto significativo em nosso comportamento, influenciando como nos relacionamos e agimos no mundo social.

Ao aprofundar-se aspectos funcionais, Abric (1998) destaca que as representações sociais desempenham quatro funções essenciais: a função de saber, a função identitária, a função orientadora e a função justificadora. A função de saber permite compreender e explicar a realidade, sendo fundamental para a comunicação social entre os indivíduos. Facilitando a comunicação social, permitindo trocas sociais, a transmissão e difusão do senso comum. A função identitária define a identidade e protege a especificidade do grupo, refletindo o senso de pertencimento dos indivíduos ao grupo. No que diz respeito às funções de orientação e justificção, elas

orientam os comportamentos e práticas dos sujeitos, fornecendo explicações e justificativas para as ações em determinada situação. Por meio das representações sociais, é possível compreender os motivos e razões por trás das posturas e comportamentos individuais ou grupais (Sales, 2017).

Evidenciado esse aspecto comportamental, Doise (1985) define as representações sociais como “princípios geradores de tomada de posição ligadas a inserções específicas em um conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações”. Nessa perspectiva as representações sociais não são apenas ideias ou conceitos, mas exercem influência nas atitudes e posicionamentos diante de situações sociais específicas. Além disso, como evidenciado por Doise (1985), as representações sociais desempenham um papel fundamental na organização dos processos simbólicos, sendo essencial para a interação social e a construção de significados compartilhados.

A relevância das representações para a tomada de posição está relacionada a estrutura desse fenômeno, que engloba três dimensões: informação, campo de representação ou imagem e atitude. A dimensão da informação está relacionada à organização do conhecimento de um grupo sobre um objeto social. O campo de representação refere-se à imagem, ao conteúdo concreto e aos aspectos do objeto representado. Enquanto a dimensão da atitude diz respeito à orientação global em relação ao objeto da representação. Conforme destacado por Moscovici (1978), a atitude é a dimensão mais frequente devido à sua relação com a tomada de posição pelo sujeito que representa.

A construção da noção de representações sociais por meio dessas conceituações foi um trabalho complexo desenvolvido por renomados estudiosos, como Moscovici (1978), Jodelet (1989), Doise (1985) e Abric (1994). Esses estudiosos, embasados em sólidos fundamentos teóricos, permitiram avanços significativos na compreensão das representações sociais. Com isso, foi possível explorar a multiplicidade de perspectivas e abordagens que enriquecem o campo de estudo, sem comprometer a essência e a complexidade inerentes ao fenômeno das representações sociais.

Dentre as abordagens desenvolvidas pelos referidos teóricos nos fundamentamos na abordagem estrutural. Esta perspectiva será a base do nosso estudo, sendo explorada detalhadamente nas próximas seções.

2.2. ABORDAGEM ESTRUTURAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria do Núcleo Central constitui uma abordagem complementar à Teoria das Representações Sociais, proporcionando descrições acerca das estruturas e explicações sobre o seu funcionamento. O modelo estrutural das representações sociais teve sua origem, em 1976, na tese de Doutorado de Jean Claude Abric – “Jeux, conflits et représentations Sociales” - na Université de Provence. Nessa pesquisa, o autor explorou a organização interna das representações sociais, partindo da hipótese de que o comportamento humano é determinado pela representação da situação e não apenas pelas características objetivas dessa situação.

A teoria fundamenta-se na hipótese de que toda representação social é organizada em torno de um núcleo central, que consiste em um ou alguns elementos que conferem significado à representação. Nesta hipótese, Abric (2003) destaca que este elemento central é que determina o significado do objeto representado, estabelecendo um caráter mais estável à representação.

De acordo com Sá (1996), as proposições de Flament (1987) sobre a existência de representações autônomas, constituídas por um organizador interno, trouxeram contribuições para o desenvolvimento da teoria proposta por Abric. Essas ideias corroboraram com os estudos de Abric (2003) e auxiliaram no aprimoramento da abordagem, conferindo maior profundidade e fortalecendo as bases teóricas da Teoria do Núcleo Central.

A ideia primordial da referida teoria é que as representações sociais possuem um núcleo central, que é uma estrutura que organiza os elementos da representação. Esse núcleo está intrinsecamente ligado à manifestação do pensamento social produzido coletivamente e historicamente, como afirma Abric (2003, p. 39):

Se as representações têm um núcleo central, é porque elas são uma manifestação do pensamento social; e, em todo pensamento social,

uma certa quantidade de crenças, coletivamente produzidas e historicamente determinadas, não podem ser questionadas, posto que elas são o fundamento de modos de vida e garantem a identidade e perenidade de um grupo social.

Essa conexão entre as representações e o pensamento social reflete a existência de um núcleo central responsável por amparar as crenças e os saberes produzidos coletivamente. Esse núcleo, por sua vez, possui aspectos valorativos e cognitivos, desempenhando um papel fundamental ao atribuir significado ao objeto representado. Esses aspectos levam o núcleo central a se distinguir do núcleo figurativo devido ao caráter imagético que o último dispõe. O núcleo central é considerado um elemento essencial em todas as representações, pois é responsável por conferir sentido e coesão ao seu conteúdo.

Segundo Abric (1994), essa estrutura possui duas funções essenciais: uma função geradora e uma função organizadora. A função geradora do núcleo central é responsável por criar a significação dos outros elementos da representação, estabelecendo valor e sentido a esses elementos. Por outro lado, a função organizadora determina os laços que conectam os elementos da representação. Dessa forma, o núcleo central desempenha um papel unificador e estabilizador na representação, assumindo a função de elemento que une e mantém coerente o conjunto de elementos representacionais.

Esse caráter estabilizador do núcleo central, torna-o elemento mais estável e duradouro dentro de uma representação, mesmo em contextos dinâmicos e em evolução. Desse modo, o núcleo central desempenha um papel fundamental em garantir a perenidade da representação, proporcionando estabilidade mesmo diante de mudanças e transformações no ambiente em que a representação está inserida (Abric, 1994). Conforme afirma Dias (2013), esse caráter estável é uma propriedade exclusiva desse sistema.

O núcleo central apresenta uma estrutura hierárquica em seus elementos, os quais não possuem equivalência e se dividem em dois tipos distintos: elementos normativos e elementos funcionais. Os elementos normativos constituem a dimensão social da representação, originados no sistema de valores dos indivíduos, ligados à história e a ideologia do grupo. Enquanto os elementos funcionais relacionam-se às características descritivas

e à inscrição do objeto nas práticas sociais ou operatórias, determinando as condutas relativas ao objeto (Bona, 2014).

Além do elemento central, a representação social é composta pelo Sistema Periférico, formada por elementos que se organizam em torno do núcleo central e são referidos como elementos da periferia. Essa estrutura revela que a representação vai além do seu elemento central, englobando outros elementos que se relacionam e complementam o núcleo central. Os elementos periféricos desempenham um papel fundamental na representação, pois constituindo a parte operatória da representação que serve de proteção para as possíveis transformações do núcleo central. Estes elementos organizados em torno do núcleo central, podem estar mais próximas ou mais distantes dos elementos centrais (Flament, 2001). Quando estão próximos ao núcleo central, eles concretizam a significação da representação. Já quando estão mais distantes, eles desempenham o papel de ilustrar, explicitar ou justificar essa significação (Abric, 1994). Essa variação na proximidade em relação ao núcleo central evidencia a adaptabilidade da representação e sua capacidade de se ajustar a diferentes contextos.

De acordo com Abric (1998), o sistema periférico apresenta características importantes, como a prescrição de comportamento, a modulação personalizada das representações e das condutas a elas associadas, além de atuar como protetor do núcleo. O autor destaca que os elementos periféricos não apenas prescrevem o comportamento, mas também desempenham um papel crucial na tomada de posição do sujeito. Esse sistema indica o que é considerado normal de se fazer ou dizer em determinada situação. Assim, eles possibilitam a orientação das ações e reações dos sujeitos de maneira imediata, sem a necessidade de seguir aos significados centrais.

Essas características, pontuadas anteriormente, representam algumas das funções dos elementos que constituem o sistema periférico. Ao detalhar essas funções, Abric (1994) as descreve como:

Concretização: trazendo para a representação elementos ligados ao contexto; os elementos periféricos dão à representação sua dimensão concreta de acordo com os valores existentes. Regulação: os elementos periféricos são mais maleáveis que os elementos centrais.

Eles contribuem, dessa forma, com a adaptação das representações às novas situações sem que haja, entretanto, uma mudança radical do núcleo central, ou seja, da representação. Mas ao mesmo tempo vão, num dado momento, abrir caminho para a transformação da representação. Defesa: os elementos periféricos vão proteger o núcleo central de uma perturbação demasiadamente intensa, provocada por situações internas ou externas (Abric, 1994, p.145).

Em suma, os elementos periféricos desempenham funções importantes na construção e manutenção das representações sociais. Eles concretizam a representação, trazendo aspectos contextuais e valores existentes, obedecendo para a regulação da representação, permitindo o controle e ajustes necessários, e agindo na defesa do núcleo central, protegendo-o de mudanças e garantindo sua estabilidade. Esse duplo sistema que integra as representações sociais possui características e funções distintas, as quais foram sistematizadas por Abric (1994b) e apresentamos no quadro 01.

Quadro 01 - características e funções do sistema central e periférico

SISTEMA CENTRAL	SISTEMA PERIFÉRICO
• Ligado à memória coletiva e à história do grupo	• Permite a integração de experiências e histórias individuais
• Consensual - Define a homogeneidade do grupo	• Tolerância a heterogeneidade do grupo
• Estável • Coerente • Rígido	• Flexível • Tolerância às contradições
• Resistente às mudanças	• Evolutivo
• Pouco sensível ao contexto imediato	• Sensível ao contexto imediato
Funções: • Gera o significado da representação • Determina sua organização	Funções: • Permite a adaptação à realidade concreta • Permite a diferença de conteúdo • Protege o sistema central

Fonte: Abric (1994)

A partir desse quadro podemos perceber que uma das principais características do sistema central é sua conexão com a memória coletiva e a história do grupo. Essa ligação com a memória contribui para a construção da identidade. Outra característica importante do sistema central é sua natureza consensual, responsável por refletir as crenças e as opiniões predominantes dentro do grupo. Essa consensualidade contribui para a homogeneidade do

grupo, definindo o que é considerado comum e compartilhado entre os membros.

Essas características do sistema central têm um papel significativo na manutenção da identidade grupal e na preservação das tradições e dos valores culturais. Ao serem compartilhadas e internalizadas pelos membros do grupo, elas fornecem uma base sólida e estável para a compreensão e interpretação da realidade social.

Os aspectos do sistema periférico, sistematizado por Abric (1998), apresentam como uma das características fundamentais a sua capacidade de permitir a integração de experiências e histórias individuais. Já que o sistema periférico permite a inclusão de perspectivas individuais e vivências pessoais, enriquecendo a diversidade de experiências dentro do grupo.

Ao contrário do sistema central, o sistema periférico tolera a heterogeneidade do grupo, ou seja, ele reconhece e aceita as diferenças e contradições entre os membros. Essa característica de tolerância às contradições e à diversidade de opiniões permite que as representações sociais sejam mais flexíveis e adaptáveis às mudanças e evoluções do contexto social. Em resumo, o sistema periférico possui um papel fundamental na integração das experiências individuais, complementando o sistema central, conferindo dinamismo, adaptação e diversidade às representações, tornando-as mais adequadas e relevantes para o contexto social em constante transformação.

Essas contribuições sobre o núcleo central, a estrutura e a organização interna das representações sociais proporcionam uma compreensão mais aprofundada de como as ideias e crenças são formadas e como influenciam o pensamento e o comportamento. Ao reconhecer a existência de um núcleo central que contém as representações mais estáveis e resistentes às mudanças, e um sistema periférico que permite a adaptação e flexibilidade das representações, podemos entender como as pessoas constroem significados, atribuem valores e interpretam a realidade social.

Ao explorar as contribuições sobre o núcleo central e a estrutura interna das representações sociais, expandimos nosso conhecimento sobre como as

ideias e valores coletivamente construídos moldam nossa visão de mundo e nossas ações. Essa compreensão nos possibilita analisar as representações sociais como uma lente através da qual interpretamos e nos relacionamos com a realidade social. Aprofundar nossa compreensão sobre as representações sociais abre caminho para uma abordagem mais abrangente na pesquisa educacional.

Nesse contexto, ao investigar as representações sociais no âmbito educacional, é possível identificar a influência dessas estruturas na aprendizagem, na participação dos alunos, na prática docente e nas interações entre professores e alunos. A integração da perspectiva das representações sociais na pesquisa educacional visa contribuir para o avanço do conhecimento nesse campo e para a reflexão sobre questões que possam promover melhorias no ensino e na qualificação dos profissionais envolvidos na área educacional. Assim, buscaremos explorar elementos históricos e pedagógicos que podem influenciar nas representações sociais, especialmente aquelas relacionadas ao Ensino de Arte.

3 A ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CONFLUÊNCIAS DA ARTE COM AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, TENDÊNCIAS E CONCEPÇÕES DE ENSINO

A proposta deste capítulo consiste em aprofundar nos fundamentos que embasam o Ensino de Arte no Brasil, recorrendo às contribuições de Silva (2005) enquanto importante arcabouço teórico para compreendemos as ideias e as práticas que permeiam o Ensino de Arte. Ao investigar quais concepções de Ensino de Arte estão presentes na formação continuada de professores polivalentes, o referido autor delinea quatro categorias que fundamentam o Ensino de Arte na educação escolar.

Esse universo conceitual que emerge da investigação sobre a prática, da formação docente e da história do Ensino de Arte no Brasil, possibilita considerar que há uma relação significativa entre as concepções de Ensino de Arte e as representações sociais que os docentes estabelecem sobre a Arte na Educação Infantil. Uma vez que as representações sociais são refletidas nas práticas dos sujeitos, que podem ser categorizadas dentro das concepções estabelecidas por Silva (2005, 2007). Além disso, permite pressupor que tais concepções simbolizam uma perspectiva de formação de sujeito através da Arte, estando essas perspectivas implícitas nas representações dos professores.

Todavia, cabe evidenciar que não podemos considerar essas representações sociais equivocadas, independentemente de qual perspectiva acesse os sentidos estabelecidos pelos sujeitos a determinado objeto. Mas elas simbolizam um pensamento que é socialmente compartilhado por um grupo e, desta forma, podem refletir a perspectiva de formação que estes sujeitos esperaram prover.

Deste modo, partindo do estudo de Silva (2005, 2007), recorreremos a outros estudiosos como Alves (2019), Barbosa (2008, 2012), Fusari e Ferraz (1993), Iavelberg (2017), Garcia e Silva (2021), Silva (2022), Faria (2012, 2013), Vieira (2019), Loureiro (2001), Amorim (2017), Correa Júnior (2023), Santana (2002, 2009), Koudela (1992) e outros pesquisadores que se debruçam a investigar os campos da Arte/Educação, Dança/Educação, Teatro/Educação e Educação Musical para aprofundarmos a nossa compreensão sobre o Ensino de Arte no Brasil.

Todavia, cabe ressaltar que o nosso interesse não é tratar os campos da Dança/Educação, Teatro/Educação e Educação Musical de modo superficial e nem instigar uma compreensão equivocada desses campos. Nosso interesse consiste em apresentar que cada campo epistemológico possui um percurso singular de integração ao currículo escolar, mas que, mesmo diante de diferentes práticas pedagógicas, estas estão relacionadas com as concepções de Ensino de Arte propostas por Silva (2005), as quais fundamentam o campo da Arte/Educação.

No entanto, as bases epistemológicas bem consolidadas destes campos nos limita explorá-los em profundidade neste estudo. Mesmo reconhecendo essa limitação, recorreremos aos estudos destas diferentes áreas para corroborar com a pertinência e a importância das concepções estabelecidas por Silva (2005, 2007) para compreensão sobre o Ensino de Arte na educação escolar.

Por se tratar de campos de conhecimento presentes no cotidiano escolar, os conceitos associados a estes campos como artes visuais, dança, teatro e música são alguns dos termos que permeiam o imaginário e a prática dos professores da Educação Básica. Inclusive daqueles que não possuem formação inicial especializada em alguma dessas áreas, que é o caso dos professores polivalentes que têm a responsabilidade de trabalhar os conhecimentos destes campos com crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, reconhecendo a necessidade de compreender os elementos históricos e pedagógicos que fundamentam a prática da Arte na educação escolar, empreendemos esforços para abordar tanto a história do Ensino de Arte quanto as concepções que orientam sua prática. Deste modo, será privilegiado tanto a exploração da prática pedagógica quanto aspectos da história da Arte no Brasil em relação à Arte/Educação. Contudo, antes de aprofundarmos nas concepções que orientam o ensino, exploramos a complexidade inerente à conceituação do que é Arte através de relação entre a Arte e as representações sociais.

3.1. CONFLUÊNCIAS DA ARTE COM AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Ao longo dos tempos, filósofos, críticos de arte e estudiosos de diversas áreas têm tentado compreender e definir a natureza da Arte. No entanto, cada tentativa de definição acaba sendo limitada, pois a Arte abrange uma variedade de formas,

expressões e intenções, levando o seu significado a variar conforme o contexto cultural, histórico e individual.

Essa dificuldade em definir a Arte foi destacada por Read (2013) ao afirmar que esta categoria constitui “[...] um dos conceitos mais indefiníveis da história do pensamento humano” (Read, 2013, p.15). A indefinibilidade desta categoria é reflexo dos diferentes significados que foram construídos em torno da Arte enquanto manifestação humana e artística (Alves, 2019).

No entanto, alguns pesquisadores, como Barbosa (2008), têm empreendido esforços em conceituar a Arte. Segundo essa autora, “Arte é artefato, não é natureza. Arte é linguagem presentacional que pode inter textualizar com outras linguagens [...]. Arte é emoção, porém representada de forma comunicável, portanto, passando pelo crivo do inteligível” (Barbosa, 2008, não paginado).

Nesse sentido, Barbosa (2008) evidencia que a Arte é uma construção humana, sendo resultado de um processo de comunicação e expressão. Desta forma, ela destaca que a Arte não é algo que ocorre espontaneamente na natureza, mas é um produto da habilidade e criatividade do ser humano. Além disso, a autora também ressalta a capacidade da Arte intertextualizar, ou seja, de estabelecer diálogos e conexões com outras formas de expressões artísticas. Para ela, essa intertextualidade possibilita que a Arte dialogue com outras linguagens, enriquecendo e ampliando suas possibilidades de expressão.

Outras estudiosas da Arte na educação escolar, como Fusari e Ferraz (1993), também buscaram traçar uma conceituação da Arte. Para essas autoras a Arte consiste na:

representação do mundo cultural com significado, imaginação; é interpretação, é conhecimento de mundo; é, também, expressão de sentimentos, da energia interna, da efusão que se expressa, que se manifesta, que simboliza. Arte é movimento na dialética da relação homem-mundo (Fusari; Ferraz, 1993, p.19).

A conceituação abrangente das autoras acerca da categoria, destaca a Arte como um meio ativo de interpretação e compreensão da realidade. Um meio que possibilita os sujeitos expressarem e simbolizarem o seu universo através de um movimento dinâmico entre o homem e o mundo. Todavia, essa concepção de Arte é mais uma dentre as inúmeras definições possíveis da categoria, o que evidencia uma complexidade envolvida na conceituação da Arte.

Essa complexidade de significados atribuídos à Arte também foi explorada pelo crítico Frederico Morais (2018), que se debruçou em buscar definições sobre a Arte. Assim, ao identificar 801 definições distintas acerca da Arte e seu sistema, Morais evidencia a diversidade de perspectivas e interpretações que cercam este campo. Destacando, desta maneira, o caráter multifacetado da Arte que reflete na riqueza de sua expressão e nos diferentes pontos de vista dos sujeitos.

Reconhecer essa variedade de conceitos atribuídos à Arte nos permite compreender que a sua definição é marcada pela subjetividade. Esse aspecto subjetivo reflete a diversidade de experiências, valores e contextos culturais dos indivíduos que concebem esta categoria de difícil definição. Nessa perspectiva, a Arte pode ser interpretada por diversos modos, pelos diferentes indivíduos e culturas.

Acentuar a subjetividade inerente a definição do que é Arte implica em estabelecer um vínculo com as representações sociais. Já que as representações sociais são fenômenos moldados pelas perspectivas individuais e coletivas, refletindo a subjetividade das pessoas e dos grupos envolvidos. Desta forma, é possível perceber que esse aspecto subjetivo estabelece uma estreita relação entre a definição da Arte e as representações sociais, uma vez que ambas são moldadas pelas experiências individuais e coletivas, pelos valores, crenças e contextos sociais.

A forma que a Arte é concebida reflete diretamente na representação social que o sujeito constrói sobre esse objeto, já que a representação social que o indivíduo estabelece sobre a Arte e seu ensino fornece um quadro referencial com informações e crenças que influenciam na tomada de posição e na prática desses sujeitos. Assim, a representação social que o(a) professor(a) constrói acerca da Arte impacta diretamente na maneira de conduzir o ensino e as experiências com a Arte na educação escolar. Isso porque a concepção de Arte auxilia na fundamentação de uma proposta de ensino, experiências e aprendizagens artísticas (Fusari; Ferraz, 1993).

Outro imbricamento que se evidencia entre a Arte e as representações sociais está relacionado à construção dos significados para a interpretação da realidade. Pois, as representações sociais desempenham um papel fundamental na forma como entendemos o mundo, criando categorias e crenças que influenciam o

pensamento, o comportamento e as relações entre as pessoas. Por sua vez, a Arte exerce uma influência significativa na representação da realidade e na expressão de ideias, emoções e valores. Já que, por meio das diferentes formas de expressão artísticas, a Arte tem o poder de comunicar mensagens, provocar reflexões e inspirar a ação.

Além disso, a influência do contexto social na formação das representações sociais também representa um fator determinante no entendimento sobre a Arte. Isso contribui para que o campo da Arte esteja em constante evolução com contínuos debates sobre o seu significado e propósito. Pois, na medida que emergem novas ideias e redefinições sobre a categoria, surgem novas perspectivas e concepções que permeiam o seu ensino na educação.

Assim, partindo dessa relação das representações sociais com Arte e consequentemente da consolidação de conhecimentos artísticos no senso comum, podemos perceber que determinadas práticas artísticas no âmbito escolar também se cristalizam no senso comum. Uma vez que boa parte dos professores baseiam sua prática em prescrições pedagógicas que se tornaram senso comum, incorporados durante o próprio processo educacional ou transmitidas por colegas mais velhos (Libâneo, 1987).

Embora essas condutas estejam enraizadas no senso comum, as práticas dos professores estão carregadas de pressupostos teóricos implícitos (Libâneo, 1987). Dessa forma, o Ensino de Arte também é fundamentado por princípios filosóficos que podem parecer inexplícitos, pois cada atividade artística possui uma abordagem de ensino específica que surgem ao longo da história da Arte/Educação no Brasil (Silva, 2005). Portanto, o entendimento aprofundado acerca da Arte no âmbito educacional implica em conhecer, também, quais linhas teórico-metodológicas orientam a prática docente com a Arte na educação escolar. Dado que essas abordagens refletem as diversas correntes filosóficas e educacionais que influenciam o desenvolvimento das metodologias do Ensino de Arte, permitindo uma diversidade de práticas e perspectivas de ensino.

Assim, compreender as concepções que fundamentam o Ensino de Arte é essencial para entender os significados atribuídos ao ensino e as experiências vivenciadas com a Arte no espaço escolar, possibilitando uma compreensão mais

profunda sobre a sua prática. Deste modo, na perspectiva de contribuir para essa compreensão, na próxima seção buscaremos explorar as concepções de ensino desenvolvidas por Silva (2005).

3.2. TENDÊNCIAS CONCEITUAIS E AS CONCEPÇÕES DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL

Como já pontuado anteriormente, Silva (2005) buscou investigar as concepções de Ensino de Arte presente na formação continuada de professores do Recife/PE. A partir dessas contribuições de Silva (2005, 2007), buscaremos apresentá-las de modo detalhado, explorando suas concepções em profundidade. Assim, partiremos da apresentação das tendências conceituais de ensino para posterior apresentação das concepções de Ensino de Arte.

Essas concepções de ensino estão imersas em tendências conceituais que o autor as identifica como: Tendência Pré-Modernista (século XVI-XIX), Tendência de Ensino de Arte Modernista (século XX) e Tendência de Ensino de Arte Pós-Modernista (século XXI). Essas tendências, segundo o autor, possibilitaram uma reflexão crítica sobre o papel da Arte na educação escolar.

Na primeira tendência, conhecida como Ensino Pré-Modernista, o ensino das artes no Brasil estava estreitamente ligado aos princípios e técnicas da tradição europeia, especialmente dentro do contexto da Academia Imperial de Belas Artes. Havia uma ênfase na formação técnica e acadêmica, seguindo os padrões das escolas de arte europeias. Os alunos recebiam orientação para aprimorar suas habilidades artísticas, baseando-se nos fundamentos e técnicas consagrados da época. Essa abordagem, que engloba o período compreendido entre os séculos XVI e XIX, enfatizava a busca pela excelência técnica e pela assimilação dos cânones artísticos europeus, considerados como referências de qualidade e valor artístico.

A segunda tendência, denominada Ensino de Arte Modernista, surge no século XX, influenciada pelo movimento da Arte Moderna de 1922 e suas rupturas estéticas e conceituais. Este movimento foi responsável por introduzir novas formas de expressão artística, desafiando as normas acadêmicas e buscando uma linguagem mais livre e experimental.

No contexto do Ensino de Arte, essa transformação se traduziu em uma abordagem mais aberta à experimentação, à expressão individual e à valorização da criatividade e da expressão infantil. A ênfase não estava apenas nas técnicas tradicionais e na assimilação de padrões estéticos pré-estabelecidos, mas sim na exploração de novas possibilidades e na busca por uma expressão pessoal e espontânea. A influência dos eventos mencionados atribuiu uma nova visão sobre o desenho infantil, passando a ser reconhecidos e valorizados como um produto estético.

Já a terceira tendência, conhecida como Ensino de Arte Pós-Modernista, emerge no século XXI, reflete as transformações socioculturais e os debates contemporâneos em torno da Arte e da educação. Essa abordagem pedagógica busca estabelecer um diálogo com as perspectivas pós-modernas, que valorizam a diversidade de expressões artísticas, a interdisciplinaridade e a ampliação das vozes marginalizadas na produção artística.

Nessa tendência, o Ensino de Arte adota uma abordagem mais inclusiva e participativa, buscando romper com as convenções estabelecidas e criar espaço para diversas formas de criação e produção artística. A interdisciplinaridade é valorizada, facilitando a integração da Arte com outras áreas do conhecimento, promovendo uma perspectiva abrangente e contextualizada.

Essas três tendências de Ensino de Arte representam diferentes momentos históricos e concepções pedagógicas, refletindo a evolução e as transformações do campo artístico e educacional. Cada fase trouxe contribuições únicas para a formação artística, destacando-se pela valorização da técnica acadêmica na primeira tendência, pela liberdade expressiva e experimentação na segunda, e pela inclusão, interdisciplinaridade e diversidade do fazer artístico. Assim, cabe-nos conhecer as concepções de ensino que continuam a fundamentar o Ensino de Arte no país, reconhecendo sua influência na formação da representação social das professoras sobre a Arte na Educação Infantil.

3.2.1. O Ensino de Arte na concepção de técnica

A primeira concepção categorizada por Silva (2005, 2007) foi Arte como técnica. Esta perspectiva marca o início das primeiras experiências com o ensino da Arte no Brasil que, por meio de processos informais, remontam à chegada dos Jesuítas em 1549. Nessa época, o ensino da Arte tinha como foco a catequização e a formação profissional dos nativos. Os Jesuítas utilizavam a música, a dramatização e a literatura como meios de ensinar a doutrina cristã.

A imposição das práticas cristãs ocorria com o uso de autos – que são pequenas peças teatrais de teor moral e religioso que abordavam a vida dos santos - e da utilização de peças teatrais produzidas por sacerdotes em festas de padroeiros (Faria, 2012). Além da catequização, o teatro também cumpria o objetivo de impor o padrão linguístico português sobre os demais idiomas praticados pelos nativos.

O Pe. José de Anchieta foi quem primeiro redigiu e dirigiu, em 1553, a primeira peça¹ de teatro no Brasil que tinha caráter educativo com objetivo de difundir a moral e a religião. Os Autos de Anchieta eram repletos de cantos e incorporavam manifestações da cultura indígena.

A forte relação dos nativos com a música, através de seus cânticos em danças em louvor aos deuses, na caça, na pesca e na comemoração de nascimentos, casamentos, mortes e nos festejos de vitórias alcançadas, fez com que a música tivesse um papel importante no processo de catequização. Sobre essa relação entre a música e a catequização, Loureiro (2001) afirma que:

Ligada a rituais de magia, à religião, a música revelava-se através da expansão instintiva do som, da cadência rítmica, porém mostrava a simplicidade na melodia e nos instrumentos musicais. Sua aprendizagem ocorria através de suas práticas nos rituais e na comunicação com as divindades veneradas (Loureiro, 2001, p.45).

Nesse sentido, embora os nativos já tivessem uma relação com a música na adoração de deuses, em comemorações sociais ou festejando vitórias, os jesuítas se apropriaram da música para promover a catequização dos nativos. Utilizaram o

¹ O primeiro drama sacro encenado se chamava Auto “Mistérios de Jesus” e foi apresentado na inauguração do Colégio Menino de Jesus, em 1553, pelo Pe. José de Anchieta (Loureiro, 2001, p.45).

aspecto místico e religioso da música para eliminar o caráter pagão das práticas indígenas e propagar mensagens de fé.

Além de Loureiro (2001), Rosa Iavelberg (2017) também enfatiza que a música desempenhou um papel importante na participação nos cultos religiosos e no aprendizado da doutrina cristã. Devido a sua relevância, em 1759, a música passou a integrar o currículo das Escolas de Ler e Escrever, a qual os jesuítas estavam responsáveis por ensinar gramática, latim, música e cantochão. Portanto, a música, o teatro e a literatura foram utilizados como recursos para ensinar e propagar a fé, além de introduzir a língua portuguesa (Iavelberg, 2017).

Nesse contexto, podemos perceber que a prática do teatro esteve fortemente presente nas comemorações religiosas, funcionando como um recurso para promover a substituição de uma cultura por outra, especificamente a substituição dos valores indígenas pelos códigos morais europeus. Através das representações teatrais, buscava-se educar e inculcar os princípios cristãos e os costumes europeus nas populações nativas.

As representações passaram a contar com cantos e danças, nas quais os índios, sobretudo os meninos, tomavam parte. Culminavam num rito com funções religiosas e educativas, que geravam a integração dos povos da colônia em torno da Igreja, preconizando seus valores e objetivando o domínio da língua dos católicos colonizadores (misto de português, espanhol e latim) sobre a dos nativos (Neves; Santiago, 2009, p.32).

Os espetáculos religiosos (autos) com finalidades puramente catequéticas, registrados nas anotações jesuítas, evidenciam que o teatro não era utilizado nas salas de aula como um elemento de apoio à aprendizagem de conteúdos escolares. Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, a presença dessas práticas teatrais diminuiu consideravelmente, contribuindo para a limitação da prática do teatro no ambiente educacional.

Esse resgate da inserção da música e do teatro na educação nos permite constatar que a dança também desempenhava um papel significativo durante o período colonial. Como observado por Vieira (2019), a dança era amplamente praticada nas ruas, nos terreiros e nos entornos das igrejas, visando atrair os nativos através de elementos culturais que lhes eram familiares.

No entanto, é importante destacar que o interesse dos colonizadores na civilização dos indígenas resultou na invisibilidade de suas culturas e práticas artísticas, incluindo a dança, relegando esses povos a uma posição de inferioridade.

Sendo, essa inferiorização, produto de um ideal de civilização que reflete uma perspectiva eurocêntrica de formação humana, a qual não cabiam práticas, em particular religiosas e artísticas, que divergissem do padrão estabelecido pelos colonizadores europeus.

Assim, através das celebrações religiosas que utilizavam a dança, o teatro e a música, os jesuítas suprimiam a cultura e desacreditavam as práticas religiosas dos povos indígenas para promover a superioridade do catolicismo e da cultura europeia. Como afirma Marques et al. (2020), "as solenidades tinham por finalidade impor a cultura europeia, a religião e exercer o controle dos povos subordinados [...]" (Marques et al., 2020, p.170). Mesmo diante dessas imposições, Marques et al (2020) destaca que as danças profanas proporcionaram um meio pelo qual as expressões das religiosidades indígena e africana continuassem a ser preservadas.

Embora a dança desempenhasse um papel relevante nas práticas informais, os jesuítas não a reconheciam como um componente significativo para o conhecimento corporal, nem como uma linguagem artística cujos saberes devessem ser integrados à educação formal das elites. Desse modo, durante a institucionalização da educação brasileira promovida pelos jesuítas, ela não foi incluída nos planos de estudos destinados à preparação das elites da colônia brasileira. Mesmo com as reformas educacionais implementadas posteriormente pelo Marquês de Pombal, após a expulsão dos jesuítas, a dança não foi incorporada às práticas educacionais formais.

Assim, é possível observar que essas primeiras experiências de ensino da Arte no Brasil refletem a influência dos jesuítas e da sua abordagem pedagógica, que buscava transmitir conhecimentos religiosos e culturais por meio das expressões artísticas. Todavia, outras práticas, como as relacionadas às artes plásticas, eram pouco valorizadas por ser considerada uma habilidade manual realizada por pessoas consideradas inferiores (Osinski, 1998).

Ao retratar a Arte/Educação no Brasil, Barbosa (2012) também destaca esse desprezo às atividades manuais devido ao preconceito existentes a elas. Segundo a autora, a educação jesuítica atribuía maior valor às atividades de ordem literária. Valorizando excessivamente os estudos retóricos e literários, e inferiorizando as atividades de ofícios manuais que eram realizadas por escravos apreendidos na África. Por isso, dentro do contexto da educação jesuítica, as atividades manuais

eram rejeitadas nas escolas dos homens livres. Mas, essas mesmas atividades, eram empregadas para atender às necessidades das missões indígenas e no treinamento dos escravos (Barbosa, 2012).

Essa abordagem pedagógica marcou o início do Ensino de Arte no país, estabelecendo um vínculo entre a educação popular e a prática artística. Sendo fortemente influenciada pela pedagogia jesuítica que conduziu a educação no Brasil durante 210 anos. Ao longo dos séculos seguintes, o Ensino de Arte no Brasil passou por diversas transformações refletindo as mudanças socioculturais e os diferentes contextos educacionais.

Entre as mudanças que ocorreram na educação brasileira no início do século XIX, destaca-se a renovação metodológica proposta por Pombal que culminou na expulsão dos jesuítas. Essa nova proposta foi responsável por introduzir a escola pública no Brasil e incluía a aula régia de desenho e figuras. Essas aulas instituíram a prática de modelo vivo no ensino de desenho no Brasil (Barbosa, 2012).

No entanto, foi apenas com a chegada da corte portuguesa, em 1816, que a Arte passou a ter um prestígio maior. Uma vez que, segundo Barbosa (2012), a corte “transpôs o hábito de incluir as Artes na educação dos príncipes” (Barbosa, 2012, p. 26). Em consequência disso, as artes foram incluídas no programa de estudos do colégio destinado para rapazes do Pe. Felisberto Antônio.

Embora já estivesse presente em colégios do período imperial, a institucionalização da Arte na educação formal ocorreu apenas com a inauguração da Academia Imperial de Belas Artes pela Missão Artística Francesa. Os estudos ministrados na instituição tinham o predomínio do ensino do desenho de modelos vivos, estamperia e a produção de retratos, seguindo um conjunto de regras rigorosamente técnicas.

Apesar da institucionalização do Ensino de Arte no Brasil pela Academia Imperial de Belas Artes, a dança não foi consolidada enquanto uma linguagem nos espaços escolares. Já que a Academia enfatizava predominantemente práticas voltadas para o desenho e a pintura. Contudo, Vieira (2019) aponta que as primeiras ideias da dança emergem no ensino privado em meados do século XIX.

Um marco importante para a inserção da dança no ensino privado foi a iniciativa de Abílio César Borges, conhecido como Barão de Macahubas, que inaugurou o Colégio Abílio em 1871, no Rio de Janeiro. O plano de estudos do colégio, inicialmente destinado exclusivamente para meninos, atribuía destaque a prática de dança, ginástica e natação. A dança, aliada à ginástica, era promovida como uma prática para fortalecer a musculatura dos meninos e legitimar a ideia de um corpo dotado de civilidade (Silva; Villegas, 2024).

Por outro lado, a dança também desempenhava um papel importante na educação das mulheres. Pois, era tido como um conhecimento imprescindível na educação de uma dama (Vieira, 2019). Todavia, enquanto linguagem artística e área de conhecimento, a dança não se efetivou nas práticas educativas das escolas públicas. A dança só passa a ter um pouco mais de espaço quando o campo da Arte começa a difundir as ideias da livre expressão, incentivadas pelo movimento escolanovista. Contudo, até que isto se efetivasse, a educação no país passou por inúmeros desafios e conquistas, recebendo grande destaque na primeira constituinte do país após a independência, em 1822.

Mas, mesmo tendo alcançado um certo privilégio, as lições destinadas a Arte ocupavam uma pequena parte da carga horária do currículo que priorizavam os Estudos Clássico-humanístico, Estudos Sociais, Matemática e Ciências Naturais. Conforme apontam Garcia e Silva (2021), a carga horária destinada a Arte estava dividida entre desenho e música, enquanto a dança e a ginástica eram praticadas em momentos de recreação e em feriados.

Nesse período, com a Proclamação da República, o Ensino de Desenho foi implementado com uma abordagem prática na perspectiva da preparação para o trabalho. Segundo Fusari e Ferraz (1993), o ensino do desenho “adquire um sentimento utilitário, direcionado para o preparo técnico de indivíduos para o trabalho, tanto em fábricas quanto em serviços artesanais” (Fusari; Ferraz, 1993, p. 24).

Nesse contexto, a música desempenhava um papel disciplinador ao oferecer modelos de canções a serem imitados e preservados para integrar os jovens à sociedade (Loureiro, 2001). Paralelamente às aulas, a prática musical na escola tinha uma função socializadora e disciplinadora, utilizando repertórios para diversas atividades escolares, transmitindo valores morais e éticos. O que levava a escola a

priorizar pouco os aspectos musicais, empregando o canto como meio de controle e integração dos estudantes.

Assim, com o advento da República no contexto brasileiro, em 1889, a Arte teve a sua presença ainda mais reduzida na educação escolar. As lições de artes ficaram restritas, quase que exclusivamente, às aulas de desenho. Além da redução de carga-horária do conjunto das lições de artes, ao fim de 1890 a cadeira de música foi extinta e a ginástica passou a ser ofertada apenas no internato (Garcia e Silva, 2021).

Esse percurso histórico da Arte/Educação demonstra que o Ensino de Arte no Brasil enfrentou diversos desafios. Desde a chegada dos Jesuítas em 1549, o país passou por uma série de mudanças educacionais e sociais que moldaram a forma como a Arte é ensinada e concebida. Sendo utilizada, inicialmente, como um meio de catequização e formação profissional dos nativos por meio a música, o teatro e a literatura. Depois como um meio de preparação da população para o trabalho, com o advento da industrialização, no período da Proclamação da República.

A valorização do desenho enquanto artifício para a preparação de mão de obra, por meio do domínio de instrumentos e ferramentas para o desenho especializado, ratifica a concepção de que o Ensino de Arte estava voltado para o domínio da técnica. Esta concepção teve forte influência dos ideais neoclássicos que, trazidos pela Missão Francesa para a Academia Imperial do Rio de Janeiro, fundamentavam-se numa estética mimética que privilegiava a cópia do “natural” como principal estratégia de ensino (Fusari; Ferraz, 1993).

Essa perspectiva perdurou por longo tempo, como evidenciado na análise do currículo de Desenho do início do século XX realizada por Fusari e Ferraz (1993), que destaca que o programa de ensino de artes enfatizava a Arte como uma técnica que precisava ser aprendida e aperfeiçoada. Segundo as autoras, o currículo retratava o desenho a partir da observação, representação e cópias do objeto; onde também atribuía ênfase aos desenhos decorativos com a elaboração de faixas, ornamentações e criação de painéis; além de focar o desenho geométrico a partir do estudo da morfologia geométrica e de construções geométricas.

Segundo Silva (2005), esta concepção apresenta orientações sobre a sua prática que se fundamentam em dois princípios:

1- a efetivação do processo de aprendizagem da arte através do ensino de técnicas artísticas, para uma formação meramente propedêutica, que visa, como por exemplo, a preparação para a vida no trabalho; 2- e a utilização da arte como ferramenta didático-pedagógica para o ensino das disciplinas mais importantes do currículo escolar, tais, como Matemática e Língua Portuguesa (Silva, 2005, p. 49).

Esses princípios corroboram para a legitimação da concepção do Ensino de Arte para o domínio de técnicas. Sendo empregada, também, como ferramenta para potencializar o ensino de outras disciplinas. Essa ênfase ao caráter técnico do fazer artístico e a preocupação com produto, revelam influência da pedagogia tradicional nessa concepção sobre o Ensino de Arte. Visto que esta tendência pedagógica, presente desde o século XIX, preza pela transmissão de conteúdos através de atividades a serem fixadas pela repetição e memorização.

Ao discorrer sobre o desenvolvimento das atividades artísticas fundamentadas na Pedagogia Tradicional, Alves (2019) afirma que:

No que se refere às atividades artísticas trabalhadas e desenvolvidas nas aulas de arte na escola tradicional, as mesmas tolhiam a liberdade e a autonomia do aluno, pois essas atividades eram realizadas como tarefas que deviam ser cumpridas conforme o modelo, e a arte não era considerada pelo seu próprio valor, pelo seu valor estético e cultural (Alves, 2019, p.30).

Como vimos, o Ensino de Arte - fundamentada na pedagogia tradicional- adotava práticas que restringiam a liberdade e a autonomia. Assim como a criatividade dos estudantes, que deveriam limitar-se a reproduções de modelos na busca pelo aprimoramento da prática.

Esta concepção também esteve presente na dança, a qual tinha o seu ensino reservado à elite, constituindo-se como elemento complementar para a formação de burgueses e nobres. Nessa perspectiva, a dança era concebida como uma forma de disciplinar o corpo com o ensino de técnicas para a adequação dos comportamentos conforme as normas sociais vigentes. Retratando sobre o processo de ensino da dança, Silva (2022) destaca que:

ensino-aprendizagem desta linguagem artística, eram construídos por meio do ensino de técnicas, tendo como finalidades a formação de bailarinos/dançarinos (Dança Clássica/Dança de Salão) e o adestramento dos corpos femininos (Silva, 2022, p.81).

Como o autor evidencia, o predomínio da técnica também prevalecia na dança, onde a prática estava centrada na estética dos movimentos pré-estabelecidos e no produto da dança, representado por apresentações artísticas sob formas de espetáculos e performances (Silva, 2022).

Essa perspectiva de ensino, Arte como técnica, predominou por quase quatro séculos. No entanto, essa concepção passa a apresentar mudanças no início do século XX, quando começam a emergir transformações significativas sobre o ensino da arte. Apesar disso, ainda podemos encontrar resquícios dessa abordagem nas práticas escolares atuais, uma vez que as tendências e as concepções de ensino não se restringem ao período de predominância. Silva (2005) observa essa continuidade ao apontar práticas decorrentes da concepção de arte como técnica:

[...] quase quatro séculos do ensino de arte no Brasil foram baseados, exclusivamente, na concepção de ensino de arte como técnica. No entanto, essa concepção de ensino não ficou restrita apenas a esse período histórico, pois ainda hoje encontramos nas práticas escolares essa concepção de ensino de arte, que vem manifestando através do ensino do desenho geométrico, do ensino dos elementos da linguagem visual, descontextualizada da obra de arte: na produção de artefatos, utilizando-se de elementos artísticos para a sua composição; na pintura de desenhos e figuras mimeografadas (Silva, 2005, p. 49).

Em síntese, além dos aspectos apresentados por Silva (2005), podemos perceber que, durante o período de colonização, tanto a música quanto o teatro e a dança estavam fortemente relacionados a práticas educacionais informais, que visavam à catequização dos nativos. Essas práticas objetivavam moldar as pessoas conforme os interesses religiosos e sociais da época.

No campo da educação formal, as artes visuais tinham um maior privilégio, pois estavam associadas à formação de mão de obra para a sociedade. Assim, mesmo com a institucionalização do Ensino de Arte, as artes visuais continuaram a ocupar um lugar privilegiado, sendo principalmente representadas por práticas voltadas para o desenho e a pintura, enquanto a dança e o teatro tiveram um espaço muito limitado nas instituições escolares.

Por conseguinte, a análise da tendência pré-modernista através do resgate sobre a inserção da Arte no currículo escolar e a elucidação da concepção que nortearam o seu ensino, nos permite perceber que o campo da arte/educação evoluiu em meio a diversos desafios que refletiram mudanças socioculturais e pedagógicas que impulsionaram transformações no modo de conceber o ensino da arte.

3.2.2. O Ensino de Arte na concepção de expressão

A mudança paradigmática da cultura tradicional para a cultura moderna na educação escolar é marcada por transformações intelectuais que revolucionaram o pensamento acerca do ensino e aprendizagem. No Brasil, os primeiros reflexos dessa mudança, surgem na década de 1930 com a modernização do pensamento pedagógico.

Contrapondo-se ao modelo educacional tradicional surge a Pedagogia Nova ou Escola Nova, defendendo uma educação que contribuísse no processo de organização de uma sociedade mais democrática, humana e socialmente igualitária. Nesse modelo educacional os aspectos afetivos e psicológicos dos alunos passam a ser considerados, enfatizando a expressividade e espontaneidade no processo educativo em que o aluno é percebido como sujeito do seu próprio saber (Silva, 2014). Nota-se os deslocamentos do foco pedagógico, na abordagem Escola Nova, a partir da observação de Saviani (2008, p.8):

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para a pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia.

Na sua análise podemos perceber que o campo educativo ganhou um novo direcionamento, deslocando os interesses pedagógicos para os sentimentos, a espontaneidade, o interesse do aluno, para qualidade, para os aspectos psicológicos e demais eixos apontados pelo autor. Essa mudança de paradigma reflete a compreensão de que a educação envolve aspectos emocionais, psicológicos e a compreensão mais aprofundada dos processos de aprendizagem.

Essas contribuições, sobretudo da psicologia e da pedagogia, fomentaram a descoberta da criança como ser autônomo, com suas especificidades, gerando uma valorização de sua personalidade e criatividade infantil. Essa mudança de perspectiva também teve reflexos no Ensino de Arte, onde as instruções fundamentadas nos padrões de beleza ideal e no ensino de desenho com ênfase na geometria já não satisfaziam as necessidades do ensino de arte, principalmente no contexto da educação de crianças.

Assim, influenciado pela pedagogia experimental, o desenho infantil passou a ser percebido como uma livre expressão da criança, representando um processo mental passível de investigado e interpretado. Ao retratar esse respeito ao grafismo infantil, a partir da aproximação do desenho com a psicologia, Barbosa (2012, p. 109- 110) afirma que:

Podemos concluir que a aproximação inicial do Desenho com a Psicologia no Brasil resultou principalmente na configuração de uma atitude de respeito para com o grafismo da criança, na ideia do desenho infantil como um produto interno refletindo a organização mental da criança, a estruturação de seus diversos aspectos e seu desenvolvimento.

Todavia, essa valorização do desenho infantil, enquanto produto estético, só passaram a ser reconhecidos com a introdução das correntes artísticas expressionistas, futuristas e dadaístas² na cultura brasileira durante a realização da Semana de Arte Moderna de 1922. Assim, enquanto principal marco de mudança na vida cultural e artística brasileira, a Semana da Arte Moderna enalteceu a identidade do país e abriu caminho para novas formas de expressão artística, promovendo renovações no pensamento cultural e artístico.

Nesse contexto, foram surgindo novas propostas para o ensino da música. Uma dessas propostas foi o Canto Orfeônico, implementado por Villa-Lobos nas escolas públicas do país, com o objetivo de musicalizar as massas.

O projeto de Villa-Lobos foi adotado oficialmente no ensino público brasileiro, em todo o território nacional, durante as décadas de 1930, 1940 e 1950 e foi posteriormente substituído pela disciplina educação musical, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, de 1961 (Jordão, 2012, p.23).

O Canto Orfeônico foi uma prática musical marcada pelo forte nacionalismo que refletia o momento político do Brasil. Essa proposta de ensino, inspirada no modelo alemão, foi implementada aos poucos durante a década de 1930 nas escolas primárias e normais. Culminando na obrigatoriedade do Canto Orfeônico nas escolas públicas através da Constituição de 1937.

A implementação do Canto Orfeônico tinha como objetivo educar as massas por meio da música, ampliar e divulgar a música brasileira, fortalecendo a identidade cultural nacional. Promovendo, assim, a imagem de uma sociedade disciplinada e

² Manifestações artísticas e literárias surgidas nas duas primeiras décadas do século XX, as quais promoveram uma ruptura entre a tradição cultural estabelecida no século anterior e a arte moderna (Goldenberg, 2017).

unida em torno do projeto de reconstrução nacional liderada pelo Estado Novo (Loureiro, 2001).

Entre as práticas que integravam o Canto Orfeônico estava a apresentação de corais através de desfiles escolares em datas comemorativas, onde os estudantes participavam de cerimônias públicas cantando hinos e músicas que exaltavam a grandeza e a identidade cultural do país.

O caráter disciplinador e patriótico da educação musical foi diminuindo à medida que sua prática nas escolas era reduzida devido ao fim do Estado Novo. Deste modo, ainda que continuasse presente no currículo escolar, a disciplina não tinha a mesma importância. Assim, à medida que novos movimentos de valorização da criação e da experimentação ganhavam forças, novas perspectivas de ensino de música que valorizavam o processo em detrimento do produto começam a emergir. Desta maneira, a música passou a se tornar um veículo da expressão humana, passando a valorizar os sentimentos.

Além de promover mudanças no ensino de música, reformulações das formas tradicionais de ensino, permitiram a “experimentação de novas práticas de ensino e diversificação de atividades escolares, o que possibilitou a introdução mais efetiva do teatro, a partir de jogos dramáticos, no currículo escolar” (Moraes, 2011, p.23). Dessa forma, a implementação do teatro nas escolas foi justificada como uma maneira eficaz de fomentar a criatividade dos alunos. Assim, o teatro começou a priorizar o desenvolvimento infantil e a livre expressão da imaginação criativa (Koudela, 1992).

No Brasil, as primeiras práticas do teatro-educação surgiram com as Escolinhas de Arte do Brasil de Augusto Rodrigues e gradualmente se espalharam para colégios experimentais e escolas de magistério. No entanto, devido à falta de tradição no ensino da linguagem teatral, tanto na educação básica quanto na profissionalizante, houve uma ampla disseminação do espontaneísmo (Santana, 2002).

Contudo, o teatro só passou a ser incluído como componente curricular na educação formal de crianças e jovens através da Lei 4.024/61. Essa mesma legislação estabeleceu, de forma não obrigatória, a disciplina de Arte Dramática, a qual focava na linguagem teatral, sendo ministrada em alguns colégios de aplicação e ginásios vocacionais (Hansted; Gohn, 2013).

Todavia, embora tenham ocorrido algumas reformas educacionais nesse período, até o final do século XX essas reformas ainda não contemplavam o ensino da dança no currículo da educação básica. Conforme aponta Vieira (2019), a institucionalização da dança ocorreu primeiramente nas escolas técnicas e nas universidades, para depois chegarem nas instituições de educação básica e integrar-se ao currículo de Ensino da Arte. Esse processo de inserção da dança no contexto educacional reflete as transformações no campo pedagógico, que também passou por renovação, especialmente no ensino das artes.

Essas renovações ocorridas no campo pedagógico, mais especificamente relacionado ao Ensino de Arte, também tiveram contribuições valiosas de modernistas como Mário de Andrade e Anita Malfatti, que exerceram papel vital na introdução das ideias de livre expressão no Ensino de Arte para as crianças, através da implementação de métodos baseados na valorização da expressão e na espontaneidade da criança.

As inovações metodológicas de Anita Malfatti, valorizando o desenho infantil, trouxeram repercussões para a educação. Indicando uma nova perspectiva de ensino que tinha como objetivo permitir as crianças expressarem suas emoções. Nesta nova concepção, o professor assumia a função de espectador da produção da criança, cabendo-lhe preservar a autenticidade da expressão infantil (Silva, 2005; Barbosa, 2012). Nesse contexto de renovações do pensamento sobre a Arte e seu ensino, emerge a segunda concepção, a qual Silva (2005, 2007) denomina de Ensino de Arte como expressão.

As bases conceituais e metodologias desta abordagem de ensino teve forte influência do Movimento Escolinha de Arte do Brasil (MEA). Esse movimento teve início com a fundação da Escolinha de Arte no Brasil (EAB), fundado por Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lúcia Valentim, e integrou mais de 140 escolinhas espalhadas em todo território nacional. Esse movimento desempenhou um papel de grande importância para o desenvolvimento de novas possibilidades no campo da Arte/educação. Segundo Barbosa, “somente em 1948, com a criação da Escolinha de Arte do Brasil, novos horizontes se abrem para novas concepções, e o objetivo mais difundido da Arte-Educação passou a ser, entre nós, o desenvolvimento da capacidade criadora em geral” (Barbosa, 1975, p. 46).

Este movimento teve influência e contribuições teóricas de diversos estudiosos e artistas brasileiros. Entre eles, Azevedo (2000) destacou Anísio Teixeira, Margaret Spencer, Milagros Veloso, Seonaid Robertson, Pedro Domingues, Nise da Silveira, Helena Antipoff, Ulisses Pernambucano, Javier Villafañe, Ilo Krugli, Ana Mae Barbosa, Noêmia Varela, Hilton Carlos de Araújo, Maria Fux e tantos outros.

Contudo, as bases conceituais do movimento fundamentam-se nas contribuições de Herbert Read (1982) e Viktor Lowenfeld (1977). A partir das obras “Educação Através da Arte” (Read, 2013) e “Desenvolvimento da Capacidade Criadora” (Lowenfeld, 1977). Essas obras refletiam o ideário pedagógico do Movimento, que buscava valorizar a expressão artística da criança, por meio de uma concepção que desenvolvia a livre expressão e a liberdade criadora infantil.

Essa concepção da livre expressão, tão disseminada no século XX, tem como fundadores os arte-educadores Franz Cizek e Marion Richardson. Conhecido como pai da arte infantil, Cizek desenvolveu métodos que deixavam as crianças livres para desenhar, realizar colagens de papel e explorar diversos materiais, sem a intervenção do adulto. Visto que, para ele, era preciso preservar a expressividade e, a espontaneidade, o frescor da arte infantil das influências externas da arte produzida por adultos.

Seguindo essa linha, a pioneira no movimento de arte infantil, Marion Richardson, percebeu que o sistema educacional ignorava as individualidades e as especificidades das crianças, desenvolvendo nelas um modo adulto de ver o mundo. Diante disso, partindo do princípio da crença da potencialidade criativa da criança, Richardson passou a reconhecer o valor da expressividade infantil como elemento intrínseco desta etapa da vida. Assim, desenvolveu métodos centrados na criança que valorizavam a liberdade de expressão, na qual a criança era encorajada a representar o que viam a sua mente. Deste modo, Richardson contribuiu para o fortalecimento do respeito da arte infantil (Osinski, 2001).

Essa peculiaridade de preservar a expressividade infantil provocou interpretações errôneas acerca desta concepção. Visto que, o pouco cuidado em analisar os fundamentos do método da livre expressão, levou diversos professores a adotarem uma atitude omissa em relação a condução das atividades artísticas. O

entendimento que pairava era de que cabia ao aluno externar o mundo de ‘obras’ presente no seu interior, sem interferência do professor. Essa compreensão contrapõe-se ao pensamento de Lowenfeld (1957) que acreditava que não era possível haver uma expressão sem conteúdo. Ao dissertar a respeito dessa relação entre conteúdo e expressão, Lowenfeld (1957) afirma que “separar o conteúdo de sua representação significaria privar um corpo de sua alma e vice-versa. Num trabalho criativo, o assunto e o modo pelo qual é representado formam um todo inseparável” (Lowenfeld, 1957, p.34).

Esse pensamento de Lowenfeld encontrava apoio na filosofia de John Dewey, em que ambos os autores partilhavam o pensamento de que a Arte possui um papel importante na educação das crianças. Esse entendimento acarretou mudanças para Arte/Educação na promoção de novos paradigmas que impactaram o ensino e vivência com a Arte no espaço escolar.

Assim, esse novo paradigma de ensino promoveu maior liberdade criativa e expressiva dos estudantes. Contudo, as aulas de Arte passaram a ser desenvolvidas de maneira descontextualizada em relação aos aspectos históricos da Arte e os seus fundamentos. Desta forma, os alunos eram incentivados a se expressar livremente, respaldados pelo argumento modernista de que a educação deveria priorizar o desenvolvimento emocional e afetivo dos estudantes (Alves, 2019).

Esta concepção de Ensino de Arte como expressão, provocou transformações no modo de ensinar e de vivenciar a arte na escola. Desse modo, práticas voltadas para produção de desenho e pintura como forma de expressão do pensamento da criança, e a condução das crianças para assistirem a diferentes apresentações artísticas (dança, teatro, cinema, circo, entre outras) e exposições em museus de arte e em centros culturais, constituem práticas que ainda são realizadas no ensino de Arte. Essas atividades eram realizadas sem qualquer planejamento de estratégias para compreensão do conhecimento artístico, não havendo necessidade de qualquer mediação e/ou intervenção do professor na realização da produção artística da criança. A falta de mediação e intervenção por parte do professor refletia a crença de que a aprendizagem do conhecimento artístico ocorria de forma espontânea.

Em suma, podemos perceber que a concepção de Arte como expressão, deixou profundas marcas na maneira de ensinar Arte na escola, favorecendo a valorização da expressão e da espontaneidade infantil. Essa abordagem se distanciou da visão anterior, que enxergava a Arte como uma técnica a ser ensinada, e passou a valorizar a autenticidade e a individualidade das crianças em seu processo criativo. Essa abordagem, influenciada pelo movimento modernista, teve uma trajetória conceitual relativamente curta, abrangendo aproximadamente 57 anos, de 1914 a 1971, em comparação com a tendência pré-modernista. O declínio desta concepção não simboliza o seu desaparecimento das práticas escolares, mas a sua coexistência com as abordagens anteriores e as próximas que surgirão ao longo da história da Arte/Educação.

3.2.3. O Ensino de Arte na concepção de atividade

Com a expansão tecnológica e as transformações industriais, emergiram novas demandas sociais, focadas principalmente na preparação de profissionais para atender às exigências do mercado de trabalho. Nesse contexto, de demanda de qualificação de mão de obra e da percepção da insuficiência da escola em realizar esse preparo, surge a tendência pedagógica tecnicista entre os anos de 1960 e 1970. Esta abordagem surge com o objetivo de preparar profissionais mais competentes e produtivos conforme a necessidade do mercado de trabalho.

Essa nova pedagogia, visava o crescimento da eficiência da escola. Nessa perspectiva, o currículo da escola de tendência tecnicista estava voltado para uma organização racional e mecânica de seus elementos curriculares (objetivos, conteúdos, estratégias, técnica e avaliação), objetivando promover mudanças comportamentais nos estudantes para corresponder aos interesses da sociedade industrial (Fusari e Ferraz, 1993).

Com a implementação da Lei nº 5.692/71, a Lei de Diretrizes e Bases, a educação no país assume esse caráter tecnicista. Refletindo essas mudanças em todo sistema educacional, especialmente como a arte deve ser abordada no currículo escolar. A referida lei implementou a Educação Artística no currículo, instituindo a sua obrigatoriedade nas escolas de 1º e 2º Grau.

Ao retratar sobre essa obrigatoriedade do ensino, Barbosa afirma que:

Isto não foi uma conquista de arte-educadores brasileiros, mas, uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a educação brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal nº 5.692 de Diretrizes e Bases da Educação (Barbosa, 2014, p. 9).

A criação ideológica dos norte-americanos, materializada através da lei, favoreceu a instituição do caráter profissionalizante no ensino, que tinha como objetivo formar mão-de-obra barata para as empresas multinacionais que adquiriram grande poder econômico durante a ditadura militar.

Nesse contexto, esta disciplina que englobava diversas formas de expressão artística, substituiu as disciplinas anteriores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que antes eram ministradas por professores especializados. A nova disciplina não tinha uma estrutura e não possuía conteúdos determinados, não sendo considerada uma matéria, mas uma área abrangente que se adequava as tendências e aos interesses. Deste modo, ela se configurava mais como uma atividade, muitas vezes considerada dispensável. Assim, por não se configurar enquanto disciplina, o Ensino de Arte não entrava no sistema de avaliação por notas (Osinski, 1998).

Nessa perspectiva, a música passou a ser integrada na disciplina de Educação Artística, juntamente com as disciplinas de artes plásticas e teatro, após a aprovação da lei nº 5692/71. Dessa forma, a música passou a ser utilizada como suporte para as expressões teatrais e plásticas. Como as práticas da Educação Artística privilegiava as artes plásticas, a música passou a ser reduzida a atividades lúdicas e recreativas, deixando de explorar os elementos musicais em seu ensino. Como afirma Castro (2017) ao apontar que:

A Educação Musical e as Artes Cênicas acabavam tendo um papel secundário, sendo utilizados apenas como jogos de expressão musical e jogos dramáticos, mas sem uma sistematização dos seus saberes e conteúdos específicos (Castro, 2017, p. 5817).

O teatro também foi integrado de forma obrigatória no currículo escolar com a implementação da Lei nº 5.692/1971, sendo considerada uma atividade complementar e não uma disciplina. Assim, como a disciplina de Educação Artística tinha o caráter de mera atividade, a qual aglutinava os conhecimentos das diferentes linguagens, o teatro acabou sendo explorado apenas em festividades escolares para fins de apresentação.

As atividades de teatro e dança somente eram reconhecidas quando faziam parte das festividades escolares na celebração de datas comemorativas como Natal, Páscoa ou Independência, ou nas festas de final de período escolar. [...] As crianças decoravam o texto e os movimentos cênicos eram marcados com rigor (Brasil, 1997, p. 25).

A implementação da Educação Artística ocorreu apenas para cumprir formalidades e ocupar horários. Não havendo preocupação com a formação dos profissionais que ministrariam as aulas, visto que eram realizadas por professores de outras áreas que não compreendiam o significado e a importância da Arte na Educação. Acerca dessa defasagem de professores qualificados para atuarem com a Arte, Moraes (2011) afirma que:

Os professores que atuavam na área, antes da lei, não poderiam mais atuar, pois não possuíam licenciatura, não existia curso de Arte-Educação nas universidades naquela época, muito menos cursos voltados para uma linguagem artística específica, como o teatro, a dança ou a música. Tirando os cursos de Artes Visuais ou Belas Artes, que foram os primeiros a serem implementados no país, sempre existiu uma escassez de cursos para a formação de professores para o ensino de Arte (Moraes, 2011, p.27).

Uma pesquisa desenvolvida por Ferraz e Siqueira (1987) mostra o despreparo dos professores de arte, destacando que a formação universitária insuficiente e a falta de conhecimento de obras de fundamentação teórico-metodológica de ensino e aprendizagem em arte, levando-os a atuarem de maneira equivocada.

Como resposta à falta de docentes habilitados para a Educação Artística, a Escolinha de Arte do Brasil passou a oferecer cursos rápidos em colaboração com as secretarias de educação estaduais e municipais, com o objetivo de capacitar professores (Santana, 2009). Desse modo, a Escolinha de Arte do Brasil se configurou como um dos importantes centros de capacitação de educadores no campo da Arte/Educação até a implementação de cursos universitários para preparar professores para a disciplina Educação Artística na década de 1973.

A indefinição no modo de tratar a Educação Artística na Lei nº 5.692/71, reduzindo-a à mera atividade educativa, legitimou a concepção da Arte como atividade. Essa concepção de ensino era baseada na realização de atividades artísticas, sem uma preocupação com os conteúdos relacionados à área. A prática, nesta concepção, era pouco fundamentada, em que os métodos das concepções anteriores se mesclavam, pouco preocupando-se com o que seria mais adequado ou melhor para o Ensino de Arte.

Segundo Silva (2005), essa concepção de ensino cristalizou práticas que perduram até os dias atuais. Dentre essas práticas, o autor cita: cantar músicas da rotina escolar e/ou o canto pelo canto; preparação de apresentações artísticas e objetos para a comemoração de datas comemorativas; elaborar decoração da escola para as festas cívicas e religiosas; entre outras (Silva, 2005).

Podemos perceber que até a década de 1970, o ensino e a aprendizagem em Arte refletem uma continuidade de abordagens desenvolvidas nas décadas e nos séculos anteriores. A ênfase residia na aprendizagem reprodutiva de modelos, técnicas e na execução de atividades esvaziadas de conhecimentos relacionados ao campo da Arte/Educação. Isso resultava, frequentemente, em atividades descontextualizadas, que não se relacionavam com as experiências dos alunos ou com a evolução contemporânea do universo da Arte.

Assim, nesse breve histórico, buscamos mostrar o panorama do Ensino de Arte no Brasil, destacando a influência da tendência tecnicista, a implementação da Lei nº 5.692/71 e suas repercussões na concepção e prática da Educação Artística. O predomínio da abordagem tecnicista resultou em uma concepção limitada da Arte, reduzindo-a a atividades esvaziada de conteúdos fundamentais no campo da Arte. Essa visão limitada começou a ser questionada e gradualmente deu lugar a uma nova compreensão: a Arte como conhecimento.

3.2.4. O Ensino de Arte na concepção de Arte como conhecimento

O processo de redemocratização do país, na década de 1980, caracterizado pela abertura política e pela consolidação do regime democrático com a promulgação da Constituição Federal de 1988, propiciou a emergência de novas ideias para aprimorar a educação pública. Em paralelo a este desenvolvimento, os paradigmas modernistas passaram a ser amplamente questionados, abrindo espaço para a ascensão do movimento pós-modernista. O Pós-Modernismo é um período e um movimento marcado pela forte influência da globalização e do rápido avanço tecnológico.

As influências pós-modernistas também alcançaram o campo educacional, trazendo consigo transformações que repercutiram nos currículos e nas práticas

pedagógicas. Nessa conjuntura, surgem novas reflexões em torno do Ensino de Arte, promovendo discussões sobre os conceitos e metodologias de ensino. Emergindo novas teorias e práticas no universo da Arte/educação (Lavelberg, 2017).

Uma das manifestações dos ideais pós-modernistas no Ensino de Arte é a mudança de perspectiva do processo criador da criança. O qual, anteriormente, estava fundamentado na preservação da expressão e da espontaneidade infantil de modelos e influências externas. Nessa mudança de perspectiva, as crianças passaram a conhecer o processo criativo da obra, compreendendo os procedimentos e recriando da sua maneira as poéticas dos artistas. Nesse novo contexto, Lavelberg (2015) salienta que “é desejável que a criança tenha autoria no contato com a criação dos artistas, tanto para conhecê-la fazendo arte, como fruindo ou interpretando-a, refletindo sobre ela, assim desenha-se a proposta pós-moderna” (Lavelberg, 2015, p.136).

Nessa perspectiva contemporânea do ensino de arte houve uma mudança de foco, passando da preocupação com o modo de ensinar arte para a maneira como a arte é aprendida. Esse novo olhar permitiu refletir sobre como a criança seja impactada pela arte, mantendo uma conexão com a experiência artística ao propor situações de aprendizagens, de modo que o aluno possa acessar e compreender os procedimentos dos artistas. Essa perspectiva permite os estudantes desenvolverem a autonomia na construção de suas próprias interpretações sobre as obras de arte.

Essa concepção pós-moderna do ensino de arte, é resultado do engajamento político dos profissionais da área que realizaram encontros e discussões coletivas, promovendo uma resignificação epistêmica, filosófica e metodológica sobre o ensino de arte (Silva, 2005). A luta política dos arte/educadores teve grande apoio das organizações associativas, criadas a partir da década de 1980.

O surgimento das organizações associativas foi primordial na batalha por melhores condições para o ensino da arte, visto que essas associações são responsáveis por negociar com as secretarias de educação e cultura, com Ministério da Educação, com legisladores e líderes políticos (Barbosa, 2014). Dentre as organizações associativas criadas a partir da década de 1980 está Aesp (Associação de Arte/Educadores), Anarte (Associação de Arte/Educadores do Nordeste), AGA (Associação de Arte/Educadores do Rio Grande do Sul) e a Apaep

(Associação dos Profissionais em Arte/Educação do Paraná). Juntamente com os arte/educadores, essas organizações se comprometeram na luta política para justificar a presença da arte enquanto campo de conhecimento promotor do desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Essa politização dos arte/educadores, atrelado a ressignificação epistêmica, filosófica e metodológica, redimensionou o papel da arte na educação, reforçando a sua importância para a potencialização da cognição. Já que interpretar a Arte como um campo de conhecimento, uma construção social, histórica e cultural, é inserir a arte no domínio da cognição (Silva, 2005). Isso implica compreender que a Arte vai além de sua dimensão estética e se torna um veículo de expressão da razão. Pois, conforme Silva (2005) afirma, “existe na arte um conhecimento estruturador, que permite a potencialização da cognição” (Silva, 2005, p.61).

Como destacado por Silva (2005), a Arte enquanto campo de conhecimento está intrinsecamente relacionada com o contexto social e cultural da sociedade. O conhecimento desses contextos, ao possibilitar uma aproximação do sujeito com o seu meio, atrelado ao envolvimento existencial e integral do aluno, permite emergir a cognição em arte.

Para Barbosa (2014), esse conhecimento em artes se dá por meio da interseção da experimentação, da decodificação e da informação (Barbosa, 2014). Essa interrelação entre o fazer, o ler e o contextualizar a arte, constitui um dos princípios da Arte/Educação Pós-Moderna. Visto que o conhecimento em arte, partindo da concepção de Barbosa (2014), se organiza numa interrelação entre o fazer artístico, a apreciação da arte e da história da arte (Barbosa, 2014). Para Eisner (1988) estes elementos constituem as principais atividades que as pessoas fazem com a arte. Pois, elas a produzem, elas veem e buscam entender o seu lugar na cultura através do tempo. Além de fazerem julgamentos acerca da qualidade artística (Eisner, 1988).

Como já apontado, a importância dessa relação entre fazer, o ler e o contextualizar a arte só foi devidamente reconhecida após uma mudança de concepção sobre o seu ensino. Passando a compreendê-la como um campo com conhecimento capaz de fomentar a cognição e pensamento reflexivo dos sujeitos. Contudo, por um longo tempo, esse conhecimento foi negligenciado pelos

educadores brasileiros por acreditarem que a arte era um campo sem conteúdo, o que demandou esforços dos arte/educadores para tornar claro os conteúdos da Arte na escola.

Desta maneira, podemos constatar que a compreensão sobre a importância da Arte enquanto conhecimento emerge da luta dos arte/educadores que batalharam para que o campo artístico conquistasse o seu espaço nas políticas públicas, como na Constituição Federal de 1988. Nesse importante documento, no artigo 206 e seu parágrafo II, é instituída como princípio norteador do ensino a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e difundir o pensamento, a arte e o conhecimento. Essa conquista consolida a Arte como um elemento essencial do processo educacional.

Outra conquista dos arte/educadores foi a inclusão obrigatória do Ensino de Arte em toda Educação Básica, por meio da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996. Com aprovação da Constituição Federal, as primeiras discussões sobre a LDBEN começaram a ser realizadas. As primeiras versões do documento, ao retirar a obrigatoriedade do Ensino de Arte, motivaram os arte/educadores na luta para tornar a Arte uma disciplina curricular com todas as especificidades (objetivos de ensino, conteúdos de estudos, metodologia e sistema de avaliação).

Embora o artigo que tratasse da obrigatoriedade do ensino de arte não especificasse quais linguagens artísticas deveriam compor a disciplina, a lei introduziu uma nova nomenclatura para a área, mudando de Educação artística para Ensino da arte. A especificidade das linguagens artísticas só veio ocorrer com a Lei nº 13.278/2016, que passou a determinar que o Ensino de Arte nas escolas incluísse as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro.

No entanto, a inserção da arte na LDBEN representou uma grande conquista, já que, de acordo com Correa Júnior (2023), novos debates em torno da Educação Musical começam a emergir. Nessa perspectiva, com a aprovação da Lei nº 9.394 de 1996 e com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a música passou a ser vista de maneira lúdica, com enfoque no desenvolvimento humano e enquanto expressão da diversidade cultural. Esse caráter lúdico da música foi ainda mais realçado na Educação Infantil, passando a ser considerado como uma vivência

plena e experimentalista. Todavia, foi só a partir da Lei nº 11.769 de 2008, a música passou a ter o seu ensino obrigatório nas escolas.

A institucionalização resultante da inclusão obrigatória das artes no currículo da Educação Básica, conforme estipulado pela Lei nº 9.394 de 1996, também não menciona explicitamente a dança como uma das linguagens a ser ensinada nas escolas. A inclusão do termo "Dança" na legislação educacional ocorreu posteriormente, através da Lei nº 13.278/2016, embora a dança sempre tenha estado presente enquanto uma atividade extracurricular associada a festividades.

Deste modo, podemos perceber que a inclusão do Ensino de Arte na LDBEN, reflete uma nova visão sobre a arte, reconhecendo a importância de diversas formas de expressão artística no currículo escolar. Reconhecendo, também, a importância do teatro como uma área de conhecimento essencial para a formação integral do indivíduo.

A aprovação da LDBEN e o empenho dos arte/educadores culminou com a consagração da concepção do ensino de arte como conhecimento, após a promulgação da LDBEN (Lei nº 9.394/1996), que estabelece que o Ensino de Arte escolar deverá promover o desenvolvimento cultural dos estudantes. Nessa perspectiva, o Ensino de Arte deve estar amparado na sua concepção enquanto conhecimento.

Esta abordagem, para Silva (2005), está fundamentada em uma tríade conceitual baseada no interculturalismo, na interdisciplinaridade e na aprendizagem dos conhecimentos artísticos. Por estar comprometida com a diversidade cultural, a Arte/educação Pós-Moderna requisita que o ensino da arte abarque essa diversidade de culturas na perspectiva de promover fortalecimento da herança cultural, artística e estética dos estudantes. É nessa diversidade cultural do ensino de arte, também denominada de "interculturalidade", que o interculturalismo se efetiva. Emergindo do termo 'Intercultural' que significa a interação entre as diferentes culturas, a interculturalidade é considerado o termo mais adequado ao ensino-aprendizagem em artes por estabelecer uma inter-relação entre os diferentes grupos culturais (Silva, 2005).

Todavia, esse processo de interculturalidade precisa estar apoiado em uma perspectiva interdisciplinar que consiste numa inter-relação entre duas ou mais

áreas de conhecimento, estabelecendo uma relação de reciprocidade e colaboração, sem que uma se sobressaia sobre a outra. Deste modo, para Silva (2005), “o ensino de arte deve interdisciplinar consigo mesmo, através de diferentes linguagens, como, também, com outras áreas do conhecimento humano” (Silva, 2005, p. 68).

Além desses princípios, outro aspecto defendido pela Arte/Educação Pós-Moderna está relacionado à aprendizagem dos conhecimentos artísticos, a partir da interrelação entre o fazer, o ler e o contextualizar a arte. Essas ações são consideradas essenciais para alcançar uma compreensão profunda da Arte enquanto epistemologia. Assim, ao efetivar esses princípios para o desenvolvimento cultural dos alunos, a Arte/Educação buscará:

possibilitar aos alunos o contato com artistas da comunidade local e da região, como, também, com artistas de expressão nacional e internacional, das mais diferentes partes do mundo; artistas de diferentes épocas, estilos, gêneros, raças, etnias e linguagens; arte feminista, arte do cotidiano, arte do inconsciente, arte da criança, arte indígena, arte rupestre; arte clássica, erudita, popular, modernista, contemporânea (Silva, 2005, p.67).

Nessa perspectiva, a Arte/Educação Pós-Moderna busca ofertar diversas experiências artísticas e culturais, visando não apenas promover o desenvolvimento cultural dos estudantes. Mas, também, a valorização a diversidade artística por meio do envolvimento do sujeito para a compreensão do seu meio e para o desenvolvimento da sua cognição. Dessa maneira, como observado por Silva, ao promover a interação entre as diversas e complexas culturas, a Abordagem Triangular emerge como uma contribuição valiosa para o ensino das artes visuais.

O surgimento de diferentes abordagens de ensino da arte, no cenário internacional, inspirou a sistematização da Abordagem Triangular do Ensino de Arte por Ana Mae Barbosa e suas colaboradoras. Mais que uma metodologia, a Abordagem Triangular é considerada por Azevedo (2014) uma teoria de interpretação, por se constituir de conceitos e proposições, gerada através da compreensão da Arte/Educação enquanto epistemologia.

A Abordagem Triangular emerge da reinterpretação de outras abordagens epistemológicas, como das Escuelas al Aire Libre mexicanas, o Critical Studies inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (Discipline Based Art Education) americano. Cada uma dessas influências contribuiu para formulação da Abordagem Triangular, incorporando diferentes perspectivas com o objetivo de

desenvolver uma nova abordagem que propusesse um ensino/aprendizagem por meio de três ações: o fazer artístico, a leitura da obra de arte e a contextualização.

Por não se constituir enquanto uma metodologia com ações fragmentadas e hierarquizadas, a Abordagem Triangular se constitui um sistema aberto, complexo e de caráter dialógico (Azevedo, 2014). Possibilitando que cada professor defina a sua estratégia metodológica para o desenvolvimento da sua prática de ensino de arte, podendo extrapolar os diversos campos artísticos ao integrar as outras linguagens artísticas.

A consolidação prática da interdisciplinaridade entre as linguagens da arte no processo de ensino e aprendizagem da área deve ocorrer desde as primeiras etapas da Educação Básica, pois as linguagens artísticas (artes visuais, música, dança e teatro) possibilitam vivências singulares e o desenvolvimento de condutas fundamentais para o indivíduo como o senso crítico, a criatividade e a sensibilidade (Leite, 2021).

Dentre outras contribuições da vivência com as linguagens da arte, Leite (2021) destaca que “as crianças precisam participar de atividades lúdicas e significativas para desenvolver criação, recriação, emoção, criatividade e imaginação, elementos importantes para o desenvolvimento dos aspectos subjetivos que contribuem com a vida em sociedade” (Leite, 2021, p.118). Portanto, tomando como base essas observações de Leite, consideramos que proporcionar vivências significativas com a arte na Educação Infantil contribui para o desenvolvimento integral das crianças.

Como pudemos constatar a relação da arte com as crianças pequenas vem emergir apenas no século XX, sob influência do modernismo que passou a valorizar a produção artística infantil. Embora, haja poucas discussões acerca da história da presença da arte na Educação Infantil após sua constituição enquanto uma etapa da Educação Básica pela LDBEN de 1996. O acesso ao contexto social e às concepções que orientam o Ensino de Arte, nos permite identificar as práticas cristalizadas e nos dão pistas de que essas mesmas práticas estão presentes na Educação Infantil, ainda que esta etapa seja orientada por uma concepção distinta do que se propõe aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Na perspectiva de melhor compreender sobre como a Arte é vivenciada nesta etapa da educação, cabe compreendermos quem são os sujeitos que a vivenciam. Partindo disso buscaremos retratar as concepções de criança, infância e Educação Infantil que fundamentam as políticas curriculares de Pernambuco. Para que assim, possamos compreender de que maneira a Arte se insere no currículo escolar da Educação Infantil.

4 INTERSECÇÕES ENTRE CRIANÇAS, INFÂNCIAS E A ARTE NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo do tempo, as concepções de criança e infância passaram por modificações, atribuindo-lhes novos sentidos decorrente da cultura, da sociedade, das complexas estruturas de estratificação social e das definições institucionais preponderantes em cada época. A infância é um conceito que aparece dentro do cenário histórico e social da modernidade, tendo sua origem entrelaçada com as classes médias da época. Esse fenômeno de definição da infância ocorreu à medida que as sociedades passaram por transformações socioeconômicas e culturais, moldando a forma de como as crianças passaram a ser pensadas, valorizadas e cuidadas.

Até o século XVI não havia uma representação sobre a infância, pois não existia esse sentido na sociedade medieval (Ariès, 1981). Deste modo, a criança era vista como pequeno adulto, como afirma Ariès (1981) ao traçar a historiografia da infância:

[...] Afirmei que essa sociedade via mal a criança e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a um período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança, então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem; mas, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades desenvolvidas de hoje" (Ariès, 1981, p.10).

Esse olhar sobre a criança passa por modificações sob a influência das ideias iluministas, que trouxeram uma preocupação para a infância (Ariès, 1981). As contribuições de importantes filósofos e pensadores da educação, como Comenius, Locke e Rousseau, foram essenciais para a valorização das especificidades das crianças em seu processo de aprendizagem. No entanto, as contribuições de Rousseau, em sua obra *Emílio* (1762), foram fundamentais para consolidar a ideia de infância.

Nesta obra, Rousseau cria o conceito de infância, defendendo a infância como uma fase essencial na formação humana. A qual deve ser considerada e respeitada em suas especificidades, considerando a criança como um ser completo em si mesma e não mais como um ser em construção (Campos; Ramos, 2018).

Embora essa preocupação com a criança e a ideia de infância tenha se consolidado século XVIII, no Brasil esses sentimentos demoraram a florescer. A obra *História das Crianças do Brasil*, de Mary Del Priore (2010), evidencia que por muito tempo permaneceu uma ausência da preocupação com a infância e com as crianças. Acarretando, assim, na falta de cuidados mínimos com as crianças e em inúmeras situações de trabalho infantil.

Em relação à escolarização da infância, Cruz e Sarat (2015) evidenciam que esse interesse começa a surgir no final do século XIX e início do século XX, devido a mudanças nos processos sociais de constituição do Estado, transformações do sistema produtivo e constituição de novos arranjos familiares. Todavia, as instituições voltadas para as crianças possuíam um caráter assistencial.

Deste modo, as instituições direcionadas para as crianças não possuíam intencionalidades pedagógicas, pois constituíam espaços de acolhimento e cuidados, voltados principalmente à higiene, alimentação, guarda e cuidados físicos das crianças. Mas a promulgação da Constituição Federal de 1988 no Brasil, seguida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (Lei nº 9.394/96), promoveu uma transformação significativa na concepção de Educação Infantil no Brasil. A partir dessas leis, ao reconhecer a criança como um sujeito de direitos, o caráter assistencial que predominava começou a ceder espaço para uma abordagem educacional. Levando a reconhecer que as instituições de Educação Infantil têm por função educar e cuidar de forma indissociável e complementar das crianças (Matias; Paula, 2009).

A partir desse contexto legal, o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (Lei nº 9.394/96) estabelece que a Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e, portanto, possui uma importância fundamental no trajeto educativo das crianças. Sua finalidade primordial é fomentar o desenvolvimento integral das crianças de até 5 (cinco) anos de idade, abrangendo os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais (Brasil, 1996).

Ao ser estabelecida enquanto a primeira etapa da Educação Básica, vinculada a políticas educacionais, a Educação Infantil passa a ser submetida a instrumentos que versam sobre as práticas e sobre o currículo escolar, enquanto possibilidades para pensar a direção e maneira para atuar junto das crianças.

Nesses documentos se encontram refletidas as concepções de criança, infância e Educação Infantil que buscaremos apresentar nesta seção.

Reflexões acerca da qualidade começaram a ser fomentadas na perspectiva de contribuir com o avanço da Educação Infantil. Essas discussões resultaram na criação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006), os quais estabelecem os requisitos necessários para uma educação que promova o desenvolvimento integral da criança.

O referido documento apresenta uma concepção de criança enquanto sujeito social e histórico, que é influenciado pelo ambiente ao seu redor e, ao mesmo tempo, desempenha um papel ativo nesse ambiente. Nessa perspectiva, a criança é concebida como um ser produtor e produto da história e da cultura na qual está inserida (Brasil, 2006).

Essa concepção também fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Resolução CNE/CEB nº5/2009). As DCNEI fornecem orientações para a elaboração e implementação dos currículos nas instituições de Educação Infantil em todo o país. O referido documento concebe a criança 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 (DCNEI, 2009, p.12).

A perspectiva da criança como um sujeito histórico e de direitos presente nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, enfatiza o papel central da criança em seu próprio processo de aprendizagem. Na qual é reconhecida como protagonista ativa, capaz de construir e transformar seus conhecimentos e experiências. Essa perspectiva não apenas enriquece o entendimento sobre a infância, mas também direciona a prática educacional ao valorizar a criação de ambientes que incentivem a participação, a criatividade e a autonomia da criança para promover um aprendizado mais significativo.

Ao estabelecer o conjunto de orientações para direcionar o planejamento, o desenvolvimento e a prática nas instituições da pré-escola e creches, as DCNEI estabelecem que as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem estar

fundamentadas nos princípios éticos, políticos e estéticos na perspectiva de promover uma formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Estes mesmos princípios fundamentam a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil – BNCC (Brasil, 2018). A BNCC é um documento de caráter normativo que define aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver no decorrer das etapas e modalidades da Educação Básica. Além disso, a BNCC serve como referência para a elaboração das bases curriculares por parte dos estados e municípios.

Assim como o Currículo de Pernambuco para a Educação Infantil, o Referencial Curricular do Município do Jaboatão dos Guararapes (RCMJG) (Jaboatão, 2020), tomou como base as orientações preconizadas na Base Nacional Comum Curricular, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e nos demais documentos norteadores da educação nacional. No contexto do RCMJG, os princípios que fundamentam a prática na Educação Infantil são definidos como:

Os princípios éticos equivalem aos conceitos relacionados à autonomia, à responsabilidade, à solidariedade e ao respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades, por meio de vivências que possibilitem às crianças a expressão de seus desejos e opiniões, promovendo atitudes de respeito e solidariedade.

Os princípios políticos estabelecem os direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Esses valores se materializam quando as crianças são oportunizadas a expressar seus sentimentos, ideias e respeitar as opiniões dos outros diante de conflitos.

Os princípios estéticos estão relacionados aos valores da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. Eles são demonstrados por meio das manifestações e práticas educativas que valorizam a construção das crianças e ampliação das expressões e organização do pensamento (Jaboatão, 2020, sem paginação).

Esses princípios desempenham um papel fundamental ao orientar as propostas pedagógicas da Educação Infantil e se expressam através de seis direitos de aprendizagem. São elas:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua

imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da palavra 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.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BNCC, 2018, p.38).

Esses direitos integram uma estrutura curricular que busca romper com fragmentação dos conhecimentos em diversos componentes, visando garantir o desenvolvimento e a aprendizagem que priorizem a formação identitária, a autoestima, a ludicidade, a cooperação, a autonomia, as interações e as brincadeiras no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Nesse contexto de superação da fragmentação de saberes, o currículo da primeira etapa da Educação Básica dispõe de um arranjo que valoriza as interações e as brincadeiras, preconizadas nas DCNEI, por meio da promoção de experiências significativas de aprendizagem. Diante da importância de entender como este currículo está estruturado, buscaremos apresentar a sua organização para, assim, entendermos de que maneira a arte está inserida no currículo da Educação Infantil.

4.1. A ARTE NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A forma de conceber o currículo da Educação Infantil distingue-se da organização por áreas de conhecimento ou disciplinas escolares, sendo embasado na concepção de Campos de Experiência. Estes campos são organizados a partir da integração do conhecimento, das práticas sociais e das linguagens, estabelecendo uma perspectiva de desenvolvimento que proporcionam a vivência de experiências que tomem a brincadeira como fio condutor do processo educativo.

Desta maneira, a BNCC (2018), o Currículo de Pernambuco (2019) e o Referencial Curricular do Município Do Jaboatão dos Guararapes (2020) estão estruturados em cinco Campos de Experiências, são eles: O eu, outro e o nós (EO); Corpo, gestos e movimentos (CG); Traços, sons, cores e formas (TS); Escuta, fala, pensamento e imaginação (EF); Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (ET).

O Campo de Experiência "*O eu, o outro e nós*" propõe experiências envolvendo diferentes grupos culturais e sociais, visando ampliar os entendimentos das crianças sobre si mesmos e o universo ao seu redor. Essa abordagem valoriza a identidade das crianças e promove o respeito em relação aos outros. Dessa maneira, as crianças constroem sua autonomia e desenvolvem um senso de autocuidado, reciprocidade e interdependência com o ambiente por meio das emoções e das atividades lúdicas.

O Campo de Experiência "*Corpo, gestos e movimentos*" oferece a oportunidade de criar vivências que permitem às crianças explorarem a música, a dança, o teatro e brincadeiras de faz de conta por meio de seus corpos, gestos e movimentos. A ludicidade deve permear as vivências que serão proporcionadas, assim como a expressão livre das crianças, possibilitando manifestarem as suas emoções e linguagem.

O Campo de Experiência "*Traços, sons, cores e formas*" enfatiza a vivência das crianças com uma variedade de manifestações culturais, artísticas e científica, inserindo-as no convívio com as diversas linguagens com o olhar no crítico e no estético. No cotidiano das instituições, as crianças precisam ser oportunizadas, a ampliar seu repertório musical, de diferentes objetos sonoros ou instrumentos musicais, o respeito as suas preferências, festas populares, entre outros. Além disso, é importante estimular a sensibilidade visual, incluindo a apreciação de obras de arte, pinturas, colagens, esculturas, fotografia e gravuras, valorizando as experiências estéticas das crianças.

Dentro do Campo de Experiência "*Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*", destaca-se a importância de incentivar a curiosidade das crianças em relação a seu corpo, ao espaço, ao tempo, às dinâmicas familiares e aos fenômenos naturais e socioculturais. Além disso, abrange também aspectos

relacionados aos conhecimentos matemáticos, como contagem, ordenação, classificação, relações entre recipientes, medidas, formas recebidas e noções sobre gráficos, entre outros. Neste campo, é fundamental proporcionar experiências em que as crianças possam manipular objetos, realizar observações, investigar e explorar o ambiente ao seu redor para que elas a formular hipóteses, levantar questionamentos e consultar diversas fontes de informação para encontrar respostas as suas curiosidades e questionamentos.

No Campo de Experiência intitulado "*Escuta, fala, pensamento e imaginação*", destaca-se a importância de fomentar a comunicação entre as crianças e os adultos, potencializando as interações que acontecem nos diversos ambientes educativos. Nesse contexto, é fundamental promover vivências que explorem a cultura oral, ampliando o repertório linguístico das crianças. Valorizando, assim, a prática da escuta de histórias, através de atividades como rodas de conversa e recontos de histórias, entre outros. Além disso, esse campo enfatiza a linguagem escrita, estimulando experiências de leitura de diferentes gêneros textuais e familiarizando as crianças com a cultura escrita. Nessa perspectiva, essa abordagem tem como objetivo inserir as crianças no universo da cultura escrita. Envolvendo-as em atividades de escrita e possibilitando as crianças refletirem sobre as letras. Além de oportunizar as crianças construírem hipóteses sobre a escrita e compreenderem que esta é uma representação da língua.

Conforme a BNCC (2018), esses campos de experiências “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2018, p. 38). Nessa ótica, essa abordagem enfoca as experiências embasadas na lógica do conhecimento como uma ciência em construção, ao envolver e conectar a criança ao mundo que está inserida por meio da promoção de aprendizagens que integram as diversas formas de expressão. Além disso, esse arranjo curricular, permite ofertar às crianças oportunidades de exploração, brincadeira, participação, convivência, expressão e autoconhecimento, tanto de si mesmos quanto do mundo ao seu redor (Pernambuco, 2019).

Portanto, é nesse contexto de promoção de experiências significativas que a arte se encontra imersa. Tal inserção encontra respaldo no artigo 26, parágrafo 2º da

LDBEN, que estipula que o ensino de arte será um componente curricular obrigatório em todos os segmentos da Educação Básica, com o objetivo de promover o desenvolvimento cultural dos estudantes (Brasil, 1996).

Dentro do currículo delineado pela BNCC, são nos campos de experiência "*Corpo, gestos e movimentos*" e "*Traços, sons, cores e formas*" que identificamos a concentração dos conhecimentos relacionados a Arte. É nesses campos que as linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro), previstas na Lei Federal nº 13.278/2016 (Brasil, 2016), se entrelaçam e se efetivam por meio de práticas que oportunizam experiências relacionadas a Arte.

Essa perspectiva ecoa e se materializa no Organizador Curricular da Educação Infantil do Município de Jaboatão dos Guararapes (2020). Esse documento descreve os objetivos de aprendizagem que devem ser desenvolvidos na primeira etapa da Educação Básica. Nessa estrutura curricular há uma divisão em duas seções distintas: a primeira é destinada às creches, que cuidam de bebês e crianças bem pequenas na faixa etária de 0 a 3 anos e 11 meses; enquanto a segunda seção é destinada para a pré-escola, que acolhe crianças pequenas com idades entre 4 e 5 anos e 11 meses. É nesse âmbito da pré-escola que buscaremos apresentar como a Arte está inserida no currículo escolar do município de Jaboatão dos Guararapes.

Apesar da Arte se concentrar nos campos de experiência "*Corpo, gestos e movimentos*" e "*Traços, sons, cores e formas*", as experiências relacionadas à arte permeiam também os demais campos. No campo de experiência "*O eu, o outro e nós*", há uma ênfase na manifestação de interesse e respeito pelas diversas culturas. Isso se dá por meio do reconhecimento dos elementos da identidade cultural das crianças, do entendimento dos costumes e brincadeiras de épocas passadas e da interação com indivíduos de diferentes grupos sociais. Dentro das possibilidades de vivenciar tais experiências, incluem-se a realização de releituras de obras de arte, sessões de cinema, a construção de esculturas, brincadeiras e cantigas de roda, pesquisas sobre tradições familiares e identidade cultural, criação de desenhos, organização de peças teatrais, visitas a exposições e apresentações de grupos culturais, assim como a visita a museus.

No Campo de Experiência "*Escuta, fala, pensamento e imaginação*", apesar da ênfase na valorização da cultura escrita, é possível identificar a presença de elementos artísticos através da valorização da expressão de ideias por meio de desenhos e fotografias. Além disso, destaca-se a promoção do planejamento coletivo de roteiros de vídeos e encenações, abordando contextos, personagens e estrutura da narrativa. Dentro das possibilidades de vivenciar essas experiências, inclui-se o reconto oral de histórias conhecidas, com dramatização das crianças representando personagens, fatos, relatos do faz de conta, tramas, movimentos, cenários, danças, figurinos e efeitos sonoros, numa ação coletiva e individual. Também está presente uma organização de eventos culturais em que as crianças interajam com os adultos, confeccionando máscaras, vestuários e maquiagem, considerando os padrões artísticos e estéticos dos grupos sociais interpretados.

Ainda que o Campo de Experiência "*Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*", se preocupe em explorar conceitos matemáticos, bem como compreender a organização do espaço, do tempo e até mesmo fenômenos socioculturais e naturais, foi possível identificar a influência da Arte na forma de registrar observações por meio de múltiplas linguagens. Entre as possibilidades de vivência desse campo de experiência, relacionado a elementos da Arte, incluem: o registro de descobertas em diferentes formas, oralmente, por meio da escrita, de desenhos, de encenações, entre outros; e a observação de obras de arte.

Conforme mencionado anteriormente, o Campo de Experiência "*Traços, sons, cores e formas*" engloba uma parcela considerável das vivências relacionadas à Arte/Educação. Isso é evidente por meio dos objetivos que versam sobre a utilização de sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais e festividades. Além disso, há uma valorização da livre expressão por meio de técnicas artísticas como desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, permitindo a criação de trabalhos tanto bidimensionais quanto tridimensionais.

No mesmo contexto, destaca-se o reconhecimento da qualidade do som, como intensidade, duração, altura e timbre, e sua aplicação tanto nas produções sonoras criadas pelas crianças quanto na cultuadas de músicas e sons. A linguagem teatral também é incentivada a ser reconhecida como uma forma de expressão artística. Também é incentivado a exploração lúdica da música, que inclui brincar

com objetos e/ou instrumentos musicais para acompanhar ritmos ou imitar melodias. Além disso, incentiva-se a capacidade de leitura de imagens diversas, tais como obras de arte, propaganda e objetos do cotidiano. Nesse sentido, busca-se identificar e compreender linhas, formas, cores, texturas e dimensões, enriquecendo a cultura visual e a cultura artística das crianças.

No contexto das vivências relacionadas a este campo, diversas possibilidades se destacam: uma delas é a confecção de instrumentos musicais de diferentes tipos, como percussão, sopro e corda, utilizando materiais alternativos ou recicláveis. Além disso, as atividades podem incluir encenações ou criações musicais a partir de brinquedos ou brincadeiras sonoras. As crianças também podem participar de aulas-passeio para exposições de obras de artistas locais, mergulhando no mundo da arte de sua comunidade.

Outra possibilidade é a realização de circuitos artísticos, envolvendo técnicas como pintura, dobraduras e modelagem com uma variedade de materiais, como papelão, fita, folha, cola, tintas, argila, massa de modelagem e gravetos. A prática de danças coletivas a partir de diferentes manifestações sonoras e movimentos também é uma opção, abrangendo estilos como Makulelê, Carimbó, Frevo e movimentos espontâneos do corpo. Além disso, as crianças podem se envolver na dramatização de histórias, fatos e relatos, e explorar uma releitura corporal de obras de arte. Havendo também a possibilidade de experimentar a manipulação de tintas, terra, água, areia, argila e massas de modelar, explorando superfícies de diferentes texturas, cores e odores.

Por fim, o Campo de Experiência "*Corpo, gestos e movimentos*" traz em seu arcabouço alguns objetivos com o intuito de permitir que as crianças explorem uma diversidade de expressões de sentimentos, sensações e emoções por meio do corpo. Esse processo se dá tanto em situações cotidianas, quanto nas brincadeiras. A criação de movimentos, gestos, olhares e mímicas também acontece nas brincadeiras, jogos e atividades artísticas, como dança, teatro e música. Além disso, as crianças são incentivadas a construir espetáculos teatrais, que podem ser tradicionais ou envolver fantoches e bonecos, assim como a explorar danças de estímulos e ritmos variados. Outras possibilidades de vivência do campo de experiência inclui a participação em aulas-passeio a exposições diversas, onde podem apreciar as obras de artistas locais; e a participação em apresentações de

dança e festas regionais que permite que as crianças utilizem movimentos e gestos típicos dessas manifestações, enriquecendo sua compreensão e vivência artística.

Essa breve observação do currículo do Município de Jaboatão deixa evidente que a Arte permeia de forma abrangente todos os campos de experiência na Educação Infantil. Embora, como dito anteriormente, haja uma concentração das linguagens artísticas nos campos "Corpo, gestos e movimentos" e "Traços, sons, cores e formas", é notável que as experiências relacionadas à Arte transcendem esses limites. Portanto, a Arte não se restringe a domínios específicos, mas, ao contrário, permeia e se entrelaça com todos os campos de experiência.

Esse modo de integração da Arte na Educação Infantil nos permite perceber que os saberes deste campo ultrapassam a relação ensino-aprendizagem, a qual privilegia o aspecto cognitivo, abarcando outras dimensões que devem integrar as relações educativo-pedagógicas na Educação Infantil, como, por exemplo, as dimensões expressivas, lúdicas, afetivas e a brincadeira, atendendo, dessa forma, às especificidades dos sujeitos desta etapa educativa.

Nesse contexto, podemos perceber que a perspectiva que permite a vivência da Arte na Educação Infantil não é aquela voltada para o ensino para o domínio dos saberes, mas uma prática educativa vivenciada por meio de experiências que colocam a criança no centro do processo educativo e o professor como facilitador dessas experiências. Essa mediação do/a professor/a assegura o caráter pedagógico das vivências, promovendo ricas oportunidades para o desenvolvimento infantil e para a aprendizagem da criança, aprendizagem essa que não considera apenas o aspecto cognitivo, mas o desenvolvimento integral da criança.

Esse olhar para o desenvolvimento integral da criança nos leva a considerar que retratar sobre o "Ensino" de Arte na Educação Infantil pode se constituir inadequado, dado que já há um consenso de que a Educação Infantil envolve aspectos em que o educar e o cuidar se encontram interligados. Deste modo, insistir no uso da palavra "ensino" na Educação Infantil constitui um retrocesso em relação a todo um debate desenvolvido no país (ANPEd, 1998). Por esse motivo, retrataremos como vivências artísticas ou experiências artísticas, tomando o sentido de "experiência" enquanto as situações de aprendizagem facilitadas na Educação

Infantil. Assim posto, na próxima seção, apresentaremos de que maneira conduzimos a investigação.

5 METODOLOGIA

Entender o conhecimento proveniente do senso comum exige do pesquisador um posicionamento teórico definido, para que desta forma ele possa apreender as representações sociais. Fenômeno esse que, fundamenta a construção de um conhecimento baseado em opiniões, sentidos e informações sobre determinado objeto e, representa a perspectiva sobre a realidade que circunda o sujeito. Deste modo, para compreender esses aspectos da coletividade e as representações sociais que docentes possuem acerca da Arte na Educação Infantil, destacamos a importância de desenvolver a pesquisa sob uma abordagem que possibilite essa interpretação aprofundada do fenômeno.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa foi desenvolvida sob a abordagem qualitativa por dispor de princípios teóricos que se aplicam ao estudo “da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam” (Minayo, 2006, p. 57). Assim, considerando que a presente pesquisa abrange a investigação de elementos como opiniões, crenças e percepções, que são intrínsecos às representações sociais, evidencia-se a adequação do estudo a abordagem qualitativa.

A aplicabilidade dessa abordagem, além de possibilitar uma ampla interpretação das informações e conteúdos que circundam o objeto, também possibilita que o pesquisador tenha uma liberdade teórico-metodológica para desenvolver seu estudo (Triviños, 1987). Todavia, a investigação para a compreensão da realidade, de fenômenos sociais e do comportamento humano, exige a adoção de métodos adequados a abordagem qualitativa. Já que o método, além de se constituir o modo de abordar a realidade, estabelece o referencial que será empregado pelo pesquisador na pesquisa (Santos Filho; Gamboa, 2013).

Ao definir método como conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos que possibilitam a construção conhecimento científico, Gil (2008) afirma que a pesquisa pode assumir níveis (estudos exploratórios, estudos descritivos e pesquisas explicativas) que variam de acordo com o seu objetivo. Nesse sentido, considerando que o presente estudo busca aproximar a pesquisadora com o universo da investigação de fenômenos psicossociais que permeiam o cotidiano

escolar, esta pesquisa se caracteriza por sua natureza exploratória com aspectos descritivos. Visto que as pesquisas com caráter descritivo incluem estudos que buscam investigar as opiniões, atitudes e crenças de uma população (Gil, 2008).

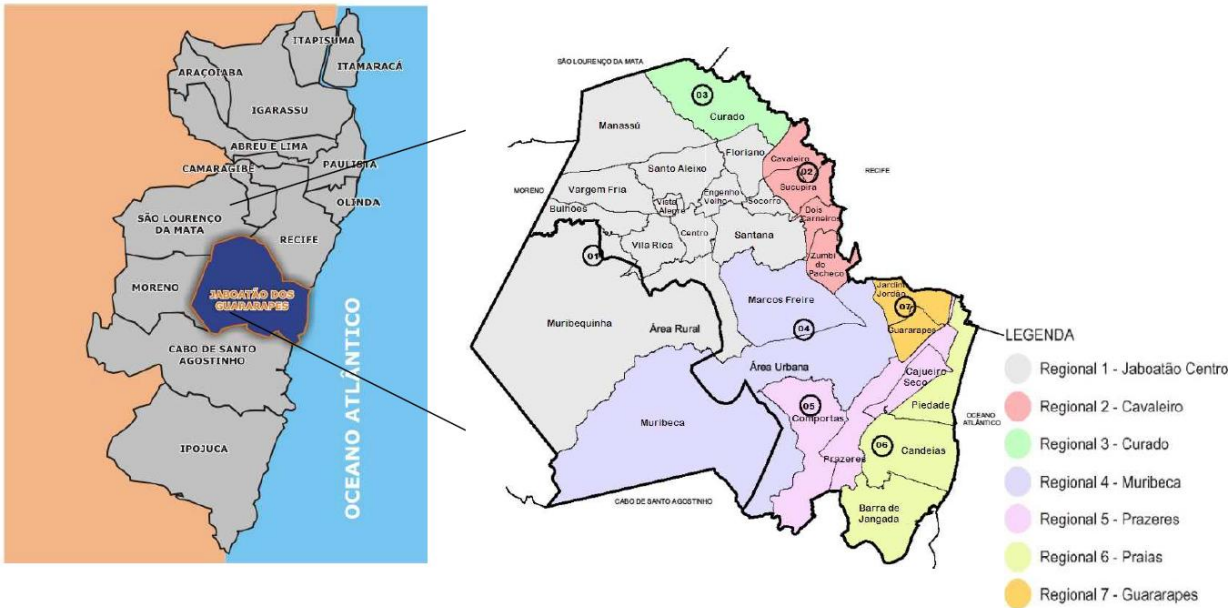
Para Gil (2002), as pesquisas exploratórias proporcionam maior familiaridade com o problema, propiciando o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Enquanto as pesquisas descritivas têm como objetivo estudar e descrever características ou fenômenos que cercam determinado grupo. Sendo, comumente, realizadas por pesquisadores preocupados com a atuação prática (Gil, 2008). Desta forma, os aspectos inerentes a este tipo de pesquisa e a relação desses elementos com o fenômeno da representação social, revelam o caráter descritivo que transpassa o presente estudo. Visando, não apenas, compreender o fenômeno, mas apreender a sua influência na prática dos(as) professores(as) da Educação Infantil.

Desta maneira, considerando a complexidade que envolve os estudos das representações sociais e por entender que há possibilidades de investigar o fenômeno por uma grande variedade de métodos, este estudo recorreu ao Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) e o questionário enquanto técnicas de coleta e à Análise de Prototípica e à Análise de Conteúdo enquanto técnicas para análise dos dados.

5.1. POPULAÇÃO E AMOSTRA

A presente pesquisa foi realizada no município de Jaboatão dos Guararapes, sendo a segunda cidade metropolitana de Pernambuco com o maior Produto Interno Bruto, ficando atrás, da cidade do Recife (IBGE, 2022). O município tem uma extensão territorial de 258,6 km². Com o objetivo de subsidiar melhores políticas regionais, o Governo Municipal subdividiu o território em 07 regionais, no ano de 2012, que são: Jaboatão Centro (R1), Cavaleiro (R2), Curado (R3), Muribeca (R4), Prazeres (R5), Praias (R6) e Guararapes (R7).

Figura 01: Localização do município do Jaboatão dos Guararapes.



Fonte: GPLAN/SESAU - Jaboatão dos Guararapes, 2012.

Cada região possui particularidades em sua estrutura, diversidade de estilos de construção e características ambientais, socioeconômicas e de desenvolvimento que conferem à cidade uma complexidade urbana que requer um tratamento diferenciado. Esse contexto ressalta a importância de políticas educacionais eficientes capazes de atender a essa demanda e estabelecer prioridades adequadas.

A rede municipal de ensino, de acordo com o Censo Escolar de 2024, obteve um total de 58.806 matrículas, distribuídas em creches, pré-escolas e ensino fundamental (anos iniciais e finais), conforme apresentado no Quadro 03.

Quadro 02 - Quantitativo de matrículas em 2024, de acordo com a etapa de ensino.

Etapas de Ensino	Nº de matrículas
Creche	1.780
Educação Infantil	6.830
Anos iniciais do Ensino Fundamental	26.396
Anos finais do Ensino Fundamental	23.800

Fonte: Censo Escolar 2024

Atualmente, a rede municipal de ensino conta com 189 unidades escolares, sendo 90 instituições voltadas para a oferta da Educação Infantil. Ao retratar sobre esta etapa da educação, o Plano Municipal de Educação do Município de Jaboatão (Lei nº 1.203/2015), dispõe que:

Considerando a conjuntura com seus limites e possibilidades, a Secretaria Executiva de Educação vem desenvolvendo esforços no sentido de elevar o nível de escolaridade da população do Município. Para tanto, têm focado suas ações no cumprimento do Art. 4, Incisos I e II da Lei nº 9.394/96, alterada pela Lei Nº 12.796 de 04/04/2013 que assegura a obrigatoriedade de oferta de educação básica e gratuita dos quatro aos dezessete anos e a educação infantil, às crianças de até cinco anos de idade.

Ao longo dos últimos anos, o Município de Jaboatão tem se dedicado a elevar o nível de escolaridade da população, com especial atenção à Educação Infantil. Conforme estabelecido no Plano Municipal de Educação, a Secretaria Executiva de Educação tem direcionado esforços para cumprir a legislação no intuito de garantir a obrigatoriedade da oferta de educação básica e gratuita dos quatro aos dezessete anos, incluindo a Educação Infantil para crianças de até cinco anos.

Como resultado desses esforços, observamos um aumento significativo no número de matrículas efetuadas nos últimos 11 anos na rede municipal de ensino. O quadro 04 apresenta o total de matrículas efetivadas em cada etapa da Educação Infantil.

Quadro 03 - Número de matrículas na Educação Infantil em Jaboatão dos Guararapes na última década.

Etapa/Ano	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Creche	395	613	976	1.159	1.207	1.250	1.310	1.424	1.545	1.719	1.780
Pré-Escola	5.355	5.393	5.711	6.339	6.173	6.441	6.707	6.944	6.964	7.187	6.830
Total	5.750	6.006	6.682	7.498	7.380	7.691	8.017	8.368	8.509	8.906	8.610

Fonte: Censo Escolar 2014-2024

O aumento significativo de matrículas é um reflexo direto do compromisso do município em garantir o acesso e a qualidade da Educação Infantil para as crianças. Esse expressivo aumento de vagas decorrente de políticas educacionais sancionadas nas últimas décadas, assim como a necessidade de profissionais mais qualificados, é uma das motivações que nos impulsionaram a aprofundar nossos estudos nessa etapa da educação escolar.

Reconhecer os avanços conquistados na Educação Infantil é essencial, mas também é necessário ressaltar a importância de continuar investindo na ampliação da oferta de vagas, na melhoria da infraestrutura das unidades escolares e na qualificação dos profissionais da educação.

No que tange ao contingente dos profissionais do magistério, atualmente o corpo docente do município de Jaboatão dos Guararapes é composto por 2.649 Professores em efetiva regência de classe. Conforme o Censo Escolar de 2024 publicado no site do IBGE, a rede municipal de ensino dispõe de um total de 503 professores atuando nesta primeira etapa da Educação Básica. Sendo 117 professores (as) atuantes nas creches e 386 professores(as) atuantes na pré-escola.

Considerando que a obrigatoriedade da Educação Básica é a partir dos quatro anos, a pesquisa buscou investigar as representações sociais dos/as docentes que atuam com esta faixa etária, a pré-escola. Assim, dentro universo de 386 professores que atuam na pré-escola, determinamos uma amostra de 100 professores, correspondendo a 25,90% do total de profissionais atuantes nesse contexto educacional.

A definição desta amostra parte da análise do trabalho de Walchelke et al. (2016), que investigou a estabilidade na análise das amostras de evocações, o qual destaca que o quantitativo a partir de 100 participantes é o mais adequado, já que apresentam uma baixa instabilidade nas análises das evocações. A consistência na análise das evocações detectadas tanto por Walchelke et al (2016) quanto por Oliveira et al (2022) serve de fundamento para o tamanho da amostra deste estudo.

Assim, apresentado o campo onde foi desenvolvida a pesquisa, bem como a população investigada e a amostra do estudo, descreveremos as técnicas e instrumentos que foram empregados para a coleta dos dados.

5.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O campo das representações sociais é bastante diversificado em seus métodos e técnicas, visto que não privilegia um método de pesquisa específico. Dado o aspecto teórico do Núcleo Central que fundamenta o presente estudo, compreendemos a necessidade de estabelecer meios para acessar tanto o conteúdo quanto a estrutura interna do nosso objeto de pesquisa. Deste modo, para explorar o conteúdo das representações, optamos por utilizar a evocação livre e hierarquizada de palavras para identificar tanto o campo semântico do fenômeno investigado quanto o seu sistema central e periférico.

O levantamento do campo semântico, ao requisitar o estudo dos conteúdos e da estrutura das representações, possibilita o pesquisador compreender os sentidos que os sujeitos atribuem ao objeto e a organização dos elementos que compõem as representações. Esse campo semântico, segundo Hoffmans-Gosset (2000 apud Bona, 2022), refere-se ao conjunto dos sentidos, dos valores, dos referentes e dos usos de uma palavra, assim como as suas significações.

A evocação livre de palavras consiste na apresentação de um estímulo para que o indivíduo apresente expressões com base nesse estímulo. Para Abric (1994) o caráter espontâneo e a dimensão projetiva dessa técnica, possibilita o acesso mais rápido e fácil aos elementos que constituem o universo semântico do objeto investigado. Além de permitir o sujeito efetuar sobre sua própria produção um trabalho cognitivo de análise, de comparação, de hierarquização.

No entanto, é importante ressaltar que, de acordo com Sá (1998), a espontaneidade não é garantia de ampla revelação das representações e, em alguns casos, pode ter o efeito de encobri-las. Essa perspectiva é corroborada por Flament (1994) ao afirmar que o discurso espontâneo dos sujeitos está longe de revelar a complexidade das representações sociais, pois para ele o discurso espontâneo não é a representação social. Desde modo, cabe ao pesquisador investigar esses sentidos, analisando com profundidade para apreender essas representações.

Pelo fato de o TALP ser uma ferramenta que integra as técnicas projetivas, as quais desempenham um importante papel na investigação do campo semântico, esta proporciona o acesso ao mundo de sentidos que o sujeito possui a cerca de determinado objeto. As respostas do método projetivo não são consideradas certas ou erradas, mas expressões subjetivas dos sujeitos que revelam os significados, as percepções e os sentidos atribuídos ao estímulo acerca do objeto.

Assim, estabelecemos como estímulo da evocação livre o termo “Arte na Educação Infantil”, na qual foi solicitado as participantes evocarem 05 (cinco) termos relacionados ao estímulo inicial. Consideramos a necessidade de estabelecer um quantitativo de 05 evocações, pois algumas abordagens de ensino da arte predominaram mais que outras, podendo impactar nas respostas dos professores e nas suas representações. Visto que a formação das representações é influenciada

tanto pelo contexto histórico, como pelo contexto social (Moliner, 1994). Além disso, esse quantitativo de evocações permite abranger outros elementos que os participantes julguem pertinentes.

Por outro lado, compreendemos que é essencial evitar um quantitativo baixo de evocações, a fim de prevenir respostas redundantes ou limitadas que possam impactar negativamente na qualidade e abrangência da nossa investigação. Já que obter um *corpus* expressivo de evocações assegura uma amostra mais ampla e representativa.

Identificado o conteúdo das representações, buscamos apreender a estrutura destas mediante a hierarquização dos termos por ordem de importância. Este método consiste em solicitar aos participantes para escolherem os elementos mais importantes das expressões listadas por ele. Para Abric (1994) a hierarquia dos elementos determina a estrutura interna das representações, resultando na identificação do núcleo central.

Nesse processo de hierarquização é solicitado para que os participantes enumerem, em ordem crescente, os elementos que consideram mais importantes. Esse método de levantamento dos termos que integram o sistema central e periférico permite o aparecimento da frequência do termo e a ordem da sua produção, possibilitando a identificação da organização interna das representações sociais.

Para Oliveira et al (2022), a técnica de evocação livre requer que a sua aplicação seja realizada no início da coleta de dados, sob a prerrogativa de não obter uma evocação livre, mas induzida por perguntas prévias realizadas pelo pesquisador. Diante disso, apenas após a aplicação da técnica de evocação, foi aplicado um questionário para elaborar o perfil e ainda obter mais informações relacionadas à temática da pesquisa, bem como a prática efetivada pelas participantes.

De acordo com Gil (2008), o questionário é uma técnica com questões submetidas aos sujeitos com o propósito de “obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc” (Gil, 2008, p.121). Desse modo, utilizamos o questionário com perguntas fechadas de múltipla escolha e com

perguntas abertas, com o objetivo de coletar dados a respeito do: gênero, da formação inicial, formação continuada e sobre a atuação profissional dos participantes. Esse questionário também nos permitiu investigar as implicações da arte na prática docente na Educação Infantil, pois foram solicitados que apresentassem algumas vivências artísticas que costumavam realizar com suas turmas.

Vale ressaltar que o questionário possibilitou ter uma compreensão mais abrangente dos sentidos das professoras sobre a importância da arte para as crianças, oportunizando que as professoras refletissem sobre as contribuições da arte na infância. Servindo, assim, de base para fundamentarmos a nossa análise acerca do campo semântico das representações sociais compartilhadas pelas docentes.

Além disso, também utilizamos a fotografia como um procedimento de coleta de imagens de algumas práticas realizadas com a arte, utilizando-a como um recurso para complementar a nossa análise acerca da materialização prática das representações sociais das professoras. Já que a fotografia, ao reproduzir uma imagem, serve como uma mediadora da realidade (Justos; Vasconcelos, 2009).

Deste modo, utilizamos as fotografias para registrar algumas práticas envolvendo a arte, o que possibilitou uma análise em diálogo com as representações sociais das professoras sobre a arte.

5.3. PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS

O processo de coleta de dados combinou as diferentes técnicas e instrumentos, já apresentados, para assegurar uma análise mais abrangente. Esse processo, inicialmente, havia sido pensado para uma coleta virtual. Porém, devido à baixa adesão do grupo, foi necessário realizá-lo de modo presencial.

Para iniciar a coleta de dados, buscamos a Secretaria de Educação responsável pela gestão da Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes, solicitando a autorização para a realização do estudo. Após a obtenção da anuência do Município, submissão de projeto e aprovação pelo Comitê de Ética da UFPE,

visitamos 22 instituições escolares que ofereciam a segunda etapa da Educação Infantil, com turmas do Infantil 4 e 5 (Pré-escola).

Durante as visitas às instituições, apresentávamos aos gestores a proposta da pesquisa, acompanhada da autorização emitida pelo município. Para respaldar legalmente a coleta dos dados, cópias da autorização da Secretaria de Educação foram fornecidas a todas as instituições participantes. Após a apresentação aos gestores ou coordenadores escolares, as instituições nos direcionavam às professoras que atuavam nas turmas do Infantil 4 e Infantil 5.

Neste encontro com as professoras, apresentávamos a proposta da pesquisa, os riscos e os benefícios do estudo e as convidávamos a participar voluntariamente. Para as participantes que aceitaram, disponibilizávamos uma ficha contendo a carta de anuência da Secretaria de Educação, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) com hierarquização e o questionário. O preenchimento deste questionário e a resposta do TALP era flexível, podendo ser realizado durante a aula atividade ou em outro momento dentro do horário de trabalho, conforme a conveniência das professoras.

Para as professoras que optaram por responder ao questionário durante seu horário de trabalho, e visando assegurar o direito à aprendizagem e a continuidade das vivências educativas com as crianças, foram elaboradas atividades pedagógicas específicas para as crianças. Esses momentos, que duravam em torno de 40 minutos, ficava sob a responsabilidade da pesquisadora, que realizava atividades dirigidas com contação de história ou conduzia atividades solicitadas pelas respondentes, enquanto elas respondiam o questionário.

Essa interação entre a pesquisadora, as docentes e o campo de pesquisa também viabilizaram a realização dos registros fotográficos de algumas vivências artísticas realizadas pelas professoras, que, de maneira espontânea, mostraram interesse em apresentar algumas dessas produções. Esses registros foram essenciais, pois possibilitaram analisar como as representações sociais se efetivavam na prática docente.

Desta forma, consideramos que a coleta presencial de dados proporcionou uma troca significativa entre a pesquisadora e as professoras, permitindo uma visão mais ampla das práticas pedagógicas e dos desafios enfrentados. Visto que durante

as visitas, também percebemos a inadequação de algumas estruturas educacionais para as turmas de Educação Infantil, como salas de aula pequenas e a limitação de recursos pedagógicos. Esse contexto reafirmou a admiração pelas profissionais da educação de Jaboatão dos Guararapes, que, apesar de enfrentarem grandes desafios, se mostram incansavelmente comprometidas com a educação no município.

Consideramos que essa abordagem para coletar os dados, ao combinar métodos como o teste de associação livre, o questionário e as fotografias, proporcionou uma compreensão mais abrangente e rica das representações sociais e das implicações da arte na prática das professoras. Deste modo, como reconhecimento da contribuição das professoras será enviado uma cópia desta pesquisa por e-mail, proporcionando um retorno sobre os achados e a importância de sua participação.

Assim, obedecendo aos preceitos éticos da Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, a coleta de dados foi conduzida de maneira ética e cuidadosa, respeitando a privacidade e o consentimento dos participantes. Conforme aprovado no Cadastro de Aperfeiçoamento de Avaliação Ética (CAAE) de número 7191724.0.0000.5208, pelo parecer de nº 6.778.902 do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco.

5.4. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados coletados foi realizada de forma criteriosa e sistemática, visando a compreensão aprofundada das representações sociais e das implicações da arte na prática das docentes. Para isso, foram adotadas diferentes técnicas de análise, conforme a natureza dos dados coletados.

Os dados coletados pelo questionário foram organizados em uma planilha no Excel, a qual considerou os seguintes itens em sua organização: identificação do respondente através de códigos (exemplo: P01, P02, P03 e assim sucessivamente), sexo, formação, tempo de atuação profissional, tipo de vínculo e as evocações com suas respectivas ordens de importância. Esta planilha possibilitou prosseguirmos

para as seguintes etapas: caracterização dos participantes e a categorização das vivências artísticas.

Diante dos dados coletados a partir do teste de associação livre palavras, listamos as expressões encontradas, evidenciando a quantidade de vezes que foram evocadas. Para Bertoni e Galinkin (2017), a análise dos termos evocados permitem “identificar tanto a estrutura quanto a organização interna das representações em função de dois critérios: a frequência e a ordem de evocação” (Bertoni; Galinkin, 2017, p. 116). Para essas autoras, o cruzamento desses critérios permite identificar a relevância dos elementos associados ao termo indutor.

Na hierarquização dos termos evocados realizada pelas participantes, realizamos a Análise prototípica dos dados. Desenvolvida por Vèrges (1992), esta técnica estrutura as representações sociais por meio das evocações das palavras. Segundo Wachelke e Wolter (2011), é uma técnica:

constituída em duas etapas: a primeira, chamada análise prototípica, baseia-se no cálculo de frequências e ordens de evocação das palavras, enquanto uma segunda etapa centra-se na formulação de categorias englobando as evocações e avalia suas frequências, composições e co-ocorrências (Wachelke; Wolter, 2011, p.521).

Deste modo, a análise prototípica permite identificar os padrões de pensamento e os principais elementos que surgem nas evocações. Revelando informações valiosas sobre como as pessoas percebem e interpretam determinado objeto.

Para realizar esta análise utilizamos o software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires – IRAMUTEQ, licenciado por GNU GPL na versão 0.7 alpha 2. Desde 2013, o referido software vem sendo utilizado em diversas pesquisas em representações sociais, devido ao seu acesso gratuito, contribuindo, assim, para o processamento automatizado dos dados.

O referido software, criado por Pierre Ratinaud em 2009, dispõe de diferentes tipos de análise, tais como: estatísticas textuais clássicas; pesquisa de especificidades de grupos; classificação hierárquica descendente; análises de similitude e nuvem de palavras. Além disso, também dispõe de ferramentas para realizar análises frequências simples e múltiplas, qui-quadrado, divisão de variável e análise prototípica. Dentre estas possibilidades, a análise prototípica constitui a

ferramenta mais adequada ao nosso estudo, por possibilitar identificar as unidades cognitivas mais salientes em uma representação social. Possibilitando, assim, compreender a como se estruturam as unidades cognitivas das representações compartilhadas pelo grupo.

Em relação aos dados do questionário, foi realizada uma análise descritiva, que envolveu a tabulação e à interpretação dos resultados. Exploramos esses dados demográficos e as respostas relacionadas ao perfil das professoras na sessão seguinte, na perspectiva de caracterizar os elementos individuais que integram o grupo.

Para a análise dos dados dos questionários, em relação as perguntas abertas, utilizamos o método de análise conteúdo de Bardin (1979). A qual define como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de perguntas normalmente especificadas em que o entrevistador está livre para ir além das respostas. (Bardin, 1979, p. 42).

Essa abordagem envolve a codificação e categorização dos corpus, identificando temas, padrões e subtemas presentes no material. A partir dessa análise, extraímos as principais dimensões das representações sociais e suas relações com as práticas pedagógicas relacionadas a arte.

Sob essa abordagem, o tratamento da questão referente à importância da arte para as crianças envolveu as seguintes etapas: a pré-análise das respostas, que consistiu na leitura flutuante, na seleção dos discursos para serem analisados e na preparação do corpus com revisões ortográficas; exploração do material, analisando e agrupando o corpus textual de acordo com os temas que emergiam nos discursos; e o tratamento dos resultados relacionando as evocações que surgiam nas representações sociais.

Além da pré-análise, a etapa referente a exploração do material foi essencial, pois, por meio dela, pudemos agrupar as respostas conforme os núcleos de sentidos que emergiam nos discursos. Desta forma, as respostas que apareciam elementos-chave eram agrupadas em categoria de mesmo nome. Devido a este critério, de presença de palavras chaves, não foi realizado a automação dos dados. Assim, os discursos que apresentavam sentidos sobre a expressão eram agrupados na

categoria “expressão”; os discursos que apresentavam elementos como “desenho” eram agrupados na categoria “desenho”; as respostas que tratavam da criatividade eram agrupadas na categoria de mesmo nome; e assim sucessivamente, até construirmos uma amostra temática com os sentidos que emergiram nos discursos dos entrevistados.

A amostra resultante desta análise possibilitou fundamentar as representações que foram mais salientes no grupo, visto que estabelecemos uma relação entre os cognemas que emergiram nas representações sociais e o discurso dos respondentes.

Na categorização das vivências artísticas realizamos as mesmas etapas: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, que resultou no gráfico 03 com as vivências mais realizadas pelas professoras, presente na página 131. Na análise destes dados, buscamos estabelecer uma relação com sentidos apresentados pelas professoras. Evidenciando também a relação dessas práticas com a justificativa de suas ocorrências, uma vez que, no questionário, as respondentes foram convidadas a apresentar a importância dessas atividades e as razões pelas quais algumas são realizadas com pouca frequência.

Seguindo, ainda, os princípios que fundamentam a análise de conteúdo de Bardin (1979), realizamos a categorização das evocações nas concepções de ensino de arte. A categorização tomou como base o referencial teórico que apresentava as concepções de ensino e os resultados das discussões sobre a organização interna das representações sociais das professoras acerca da arte. Essa relação entre as principais práticas inerentes a cada concepção, atrelado aos sentidos compartilhados pelo grupo, possibilitou realizamos a categorização das evocações conforme as concepções de ensino que permeiam as representações sociais do grupo. Como resultado dessa categorização, emerge a figura 12 que iremos apresentar na próxima seção.

No entanto, além desses aspectos, consideramos pertinente apresentar a estratégia de lematização e os fundamentos utilizados para realizar o recorte das evocações mais salientes.

5.5. LEMATIZAÇÃO E FREQUÊNCIA DAS EVOCAÇÕES

A mesma planilha que subsidiou a organização dos dados também foi essencial para o tratamento das evocações das professoras, visto que a listagem dessas evocações possibilitou o processo de lematização. A lematização constitui uma etapa fundamental na organização dos dados, sendo importante para analisar o conteúdo das representações sociais e para realizar a análise prototípica.

Assim, para o processo de lematização, consideramos os termos evocados como unidades lexicais, uma vez que essa unidade pode ser composta por mais de uma palavra para assim representar o sentido do sujeito ao objeto. Na organização dessas unidades lexicais percebemos que foram evocadas tanto unidades simples, como unidades compostas. As unidades lexicais simples consistem em evocações que apresentam uma única palavra, enquanto as unidades lexicais compostas são evocações que apresentam mais uma palavra para constituir uma unidade de sentido único (Rio-Torto, 2006).

Deste modo, organizamos um glossário a partir das evocações dos respondentes. Esse glossário está estruturado em: termos evocados (unidades lexicais), frequência e o lema associado às evocações. Para o processo de lematização das evocações, realizamos uma pré-análise do material conforme Bardin (1979). Ainda durante o processo de organização do glossário, realizamos o agrupamento semântico das evocações, pois, segundo Oliveira et al (2022), dentro das representações sociais é coerente agrupar as palavras por critérios semânticos. Ou seja, as evocações que apresentavam o mesmo sentido eram agrupadas sob o mesmo lema.

Nesse processo de lematização, os termos que apresentavam maior frequência ficaram definidos como o lema. Essa associação com o termo de maior frequência se deu pela necessidade de preservação do vocabulário dos respondentes. Assim, partindo dessa lematização, utilizamos o software IRAMUTEQ para calcular a frequência das evocações, a qual considera a quantidade de vezes que determinado lema foi encontrado.

Esse processo de lematização permitiu organizarmos as 500 evocações em 130 lemas diferentes, cujas frequências estão descritas no apêndice B, o que possibilitou construir um panorama detalhado e fiel dos sentidos das professoras.

5.5.1. Frequências para Análise Prototípica: bases para a definição de frequência mínima e intermediária

A partir da análise de frequência das evocações, realizamos o cálculo do ponto de corte mínimo para realizar a análise prototípica, uma vez que o software IRAMUTEQ não realiza esse cálculo automaticamente. A definição dessas frequências, especialmente a mínima, é indispensável para uma análise prototípica, pois permite identificar as evocações mais salientes e significativas nas representações sociais do grupo. Para realizarmos estes cálculos utilizamos a lei de Zipf.

A Lei de Zipf, formulada em 1949 pelo George Zipf, investiga a frequência de aparição de palavras em um determinado corpus de análise. Para essa análise, utilizamos as esferas de Zipf, que estruturam a recorrência das palavras em três categorias: na primeira esfera estão as palavras mais comuns; na segunda esfera, as palavras que ocorrem em menor número que as da primeira esfera, mas que ainda são relevantes para a análise; e na terceira esfera, as palavras consideradas ruído no corpus (Cabral et al, 2021).

5.5.2. Frequência Mínima

O cálculo das esferas de Zipf é baseado na fórmula matemática $\sqrt{TP} = PE$ e $\sqrt{PE} = SE$, onde TP representa o total de palavras (ocorrências), PE é a frequência das palavras na primeira esfera, e SE é a frequência das palavras na segunda esfera (Cassettari et al, 2015). Embora a fórmula não inclua explicitamente a terceira esfera, ela corresponde às palavras cuja frequência é inferior ao valor estabelecido para a segunda esfera.

De acordo com esta fórmula, a raiz quadrada do total de palavras determina a frequência mínima para a primeira esfera. A raiz quadrada do valor da primeira esfera define a frequência mínima para a segunda esfera. A terceira esfera é composta pelas palavras cuja frequência é inferior a esse valor mínimo estabelecido para a segunda esfera.

Ao aplicarmos a fórmula das esferas de Zipf ao nosso corpus textual, obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 04 – Aplicação da lei das esferas de Zipf ao corpus textual analisado.

Fórmula Matemática	
$\sqrt{TP} = PE$ $\sqrt{500} \cong 22$	$\sqrt{PE} = SE$ $\sqrt{22} \cong 5$
	$TE < SE$ 4
Total de Palavras (TP)	500
Primeira esfera (PE)	$\sqrt{500} \cong 22$
Segunda Esfera (SE)	$\sqrt{22} \cong 5$
Terceira esfera	Frequência igual ou inferior a 4 recorrências.

Fonte: Produção da autora.

Ressaltamos que os resultados obtidos foram arredondados para o número inteiro mais próximo, uma vez que o software IRAMUTEQ não aceita valores decimais. Essa aproximação foi necessária para garantir a compatibilidade com as limitações do software, permitindo uma análise precisa e adequada.

Assim, para investigarmos o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais, ficou estabelecido uma frequência mínima de 5 repetições para as palavras. Uma vez que os termos que apresentaram menos de 5 repetições se caracterizam enquanto ruído do corpus textual devido a sua baixa recorrência e a uma grande variabilidade das evocações.

Portanto, o universo do corpus que serão analisados corresponde a 68% do total de termos evocados, ou seja, 340 termos das 500 evocações. Assim, a análise focará nessas evocações que apresentaram maior consistência e relevância, excluindo aqueles considerados como ruídos devido à baixa frequência e alta variabilidade.

Após a exclusão dos termos com frequência abaixo do mínimo estabelecido, permaneceram na análise 97% (97) dos 100 sujeitos respondentes, ou seja, 3% (03) dos respondentes não possuem nenhuma das suas evocações consideradas na análise prototípica.

5.5.3. Frequência Intermediária

Outra etapa fundamental da análise prototípica é a definição da frequência intermediária das evocações, que determina quais termos possuem alta e baixa frequência. Para estabelecer esse ponto de corte, consideramos apenas os termos com frequência igual ou superior a 5, desconsiderando as evocações que ficam abaixo dessa frequência mínima, conforme recomendado por Vergès (1992).

A média das frequências é calculada somando-se as recorrências de todos os termos (340), ou seja, o número total de termos que foram mencionados, e dividindo-se pelo número de termos (27) que compõe o corpus de análise.

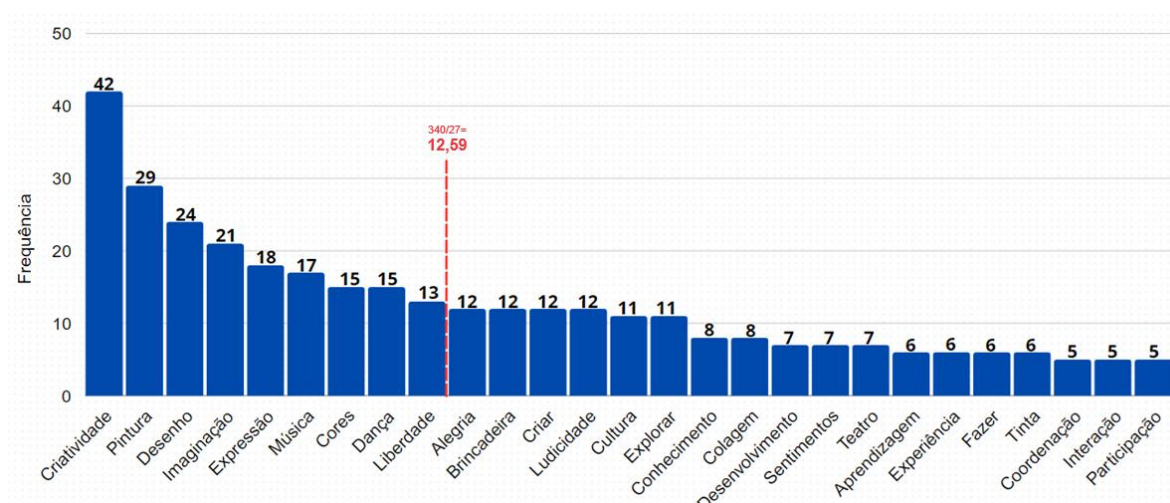
Quadro 05 – Cálculo da Média das Frequências

$$\text{Média das frequências} = \frac{\text{Nº de termos do corpus de análise (340)}}{\text{Nº de termos diferentes (27)}}$$

Fonte: Produção da autora.

Ao realizarmos o referido cálculo, obtivemos o seguinte resultado:

Gráfico 01 – Distribuição dos Termos Evocados nas Esferas de Zipf e Determinação do Ponto de Corte da Média de Evocação.



Fonte: Produção da autora.

O gráfico 01 evidencia que a frequência intermediária das evocações deste estudo é de 12,59, estando localizada entre os termos “liberdade” e “alegria”. Ou seja, as evocações que estão antes do termo “liberdade” apresentam alta

frequência. Enquanto as evocações que estão após o termo “alegria” apresentam baixa frequência. Deste modo, as evocações com alta frequência irão ocupar os quadrantes superiores da análise prototípica, enquanto as evocações com baixa frequência irão ocupar os quadrantes inferiores.

5.5.4. Ordem Média de Importância (OMI)

A análise prototípica, além de calcular a coordenada de frequência, também utiliza outra variante que pode ser a Ordem Média de Evocação (OME) ou a Ordem Média de Importância (OMI) para estruturar os sistemas (central e periférico) das representações sociais. Em nosso estudo utilizamos a variante da Ordem Média de Importância (OMI), na qual os respondentes atribuíram um valor de 1 a 5 aos termos evocados, de acordo com o grau de importância que cada termo tinha para eles.

Para calcular a média de importância de cada evocação, o software soma os valores de importância que cada participante atribuiu ao termo e divide essa soma pela frequência com que o termo foi evocado. Em nosso estudo, por exemplo, a palavra "pintura" teve uma soma total de importância de 75, que, ao ser dividida pelo número de recorrências (29 vezes), resultou em uma média aproximada de 2,6. O quadro 10, abaixo, destaca o cálculo utilizado para obter o valor da OMI.

Quadro 06 - Cálculo da Ordem Média de Importância (OMI) dos termos.

$\text{OMI} = \frac{\text{Soma dos valores de importância atribuídos ao termo}}{\text{Nº de frequência do termo}}$
--

Fonte: Produção da autora.

A ordem média de importância desses termos pode ser classificada em baixa ordem de importância ou alta ordem de importância. As evocações abaixo da média estabelecidas são os termos que os sujeitos consideraram como os mais importantes. Enquanto as evocações que estão acima do valor da média são os termos que os respondentes consideraram relevantes, mas não tão importantes.

A definição do ponto de corte da OMI para este estudo é obtida pela média da soma das ordens de importância de todos os termos, que totaliza 76,5, dividida pelo

número de termos exclusivos (27) que compõem o corpus de análise. A figura abaixo destaca o modelo de cálculo empregado para obter o nosso ponto de corte da OMI.

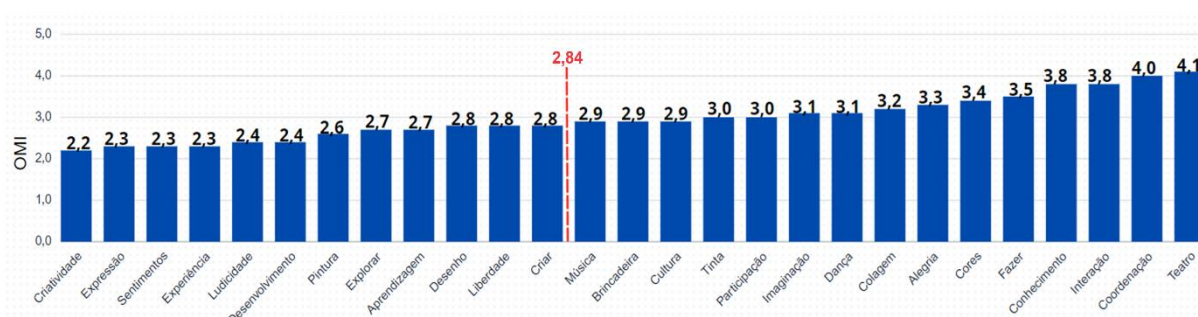
Quadro 07 - Cálculo do ponto de corte do OMI.

Ponto de corte da OMI =	$\frac{\text{Soma dos valores de importância atribuídos ao termo (76,5)}}{\text{Nº de frequência do termo (27)}}$
-------------------------	---

Fonte: Produção da autora.

O quadro 11 destaca que o ponto de corte da ordem média de importância das evocações neste estudo é 2,84, situando-se entre os termos “criar” e “música”. Portanto os termos que estão iguais ou abaixo do valor de 2,8 são os termos mais importantes para os respondentes. Enquanto os termos que possuem valor igual ou superior à média de 2,9 são os termos que são relevantes para grupo, porém não tão importantes.

Gráfico 02 – Ordem média de importância de cada termo e o ponto de corte da OMI



Fonte: Produção da autora.

Contudo, cabe evidenciar que, embora alguns termos sejam considerados mais importantes, isso não significa que eles ocuparam o núcleo central das representações. Já que a análise prototípica realiza um cruzamento das coordenadas da média da frequência de evocações com a sua ordem média de importância. É o cruzamento destas coordenadas que “gera quatro zonas que

caracterizam a tabela de resultados da análise prototípica” (Wolter et al., 2011, p.522).

Posto o processo de organização dos dados, destacamos que para a realização deste estudo utilizamos o termo indutor “arte na educação infantil”. A amostra incluiu 100 sujeitos, dos quais foram solicitadas cinco evocações cada, totalizando 500 evocações. Para a análise de dados, foi estabelecida uma frequência mínima de 5 evocações por termo, resultando na inclusão de 340 evocações para análise e na exclusão de 160 evocações que não atingiram o critério mínimo. Como consequência, 3 participantes foram removidos da análise final, uma vez que nenhum dos termos evocados pelos participantes foram considerados na análise, mantendo-se, assim, 97 sujeitos na amostra efetiva.

O ponto de corte para diferenciar entre alta e baixa frequência das evocações foi fixado em 12,59, valor calculado a partir da média das frequências dos termos incluídos na análise. Termos com frequência acima deste valor foram classificados como de alta frequência, enquanto aqueles com frequência inferior foram considerados de baixa frequência.

Além disso, o ponto de corte entre alta e baixa importância das evocações foi determinado pela média das ordens médias de importância dos termos incluídos na análise, estabelecido em 2,84. Termos com uma ordem de importância inferior a esse valor foram considerados de alta importância, enquanto aqueles acima foram classificados como de baixa importância.

A definição dos valores de corte para a frequência e a ordem de importância é fundamental para a realização da análise prototípica, pois esses parâmetros permitem identificarmos os elementos centrais e periféricos nas representações. Fornecendo, assim, uma estrutura de análise que reflete as representações sociais dos professores sobre a arte na Educação Infantil. Portanto, esses pressupostos metodológicos nos permitiram apresentar os sentidos compartilhados pelas professoras no que se refere à Arte na Educação Infantil, possibilitando realizar inferências sobre as implicações dessas representações na prática dessas professoras, a qual exploraremos na próxima seção.

6 ASPECTOS DEMOGRÁFICOS DAS PROFESSORAS QUE REPRESENTAM A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Participaram desse estudo 100 professoras da Educação Infantil que atuam na pré-escola no município de Jaboatão dos Guararapes. As professoras responderam ao instrumento presente no apêndice A, que teve como objetivo realizar um levantamento sociodemográfico dos respondentes e investigar as representações sociais do grupo acerca da arte na Educação Infantil. O instrumento também buscou recolher, entre outros aspectos, o gênero, a formação acadêmica dos professores, o tipo de vínculo empregatício e o tempo de exercício na Educação Infantil no município.

Dentre os participantes, 92% (92) se identificaram como mulheres, enquanto 8% (8) optaram por não revelar o gênero. Assim, por haver uma predominância de mulheres no grupo, daqui em diante iremos nos dirigir às participantes utilizando o gênero feminino. No que diz respeito ao tipo de vínculo empregatício, 77% (77) possuem vínculo efetivo, enquanto 23% (23) estão sob regime de contrato temporário.

Partindo do entendimento de Libâneo (1987) de que a prática docente muitas vezes se fundamenta em prescrições do senso comum, incorporadas ao longo do próprio processo educacional ou transmitidas por colegas mais experientes, reconhecemos que o tempo de exercício na Educação Infantil desempenha um papel fundamental na construção da identidade do professor. Visto que esta identidade é constituída por saberes docentes advindos de experiências socialmente acumuladas (Pimenta, 1997). Deste modo, questionamos há quanto tempo os professores atuam na Educação Infantil ao longo de sua vida profissional.

Quadro 08 - Tempo de Exercício na Educação Infantil ao longo da vida profissional.

Tempo de exercício profissional	Quantidade	Percentual
Até 3 anos	56	56%
Entre 4 e 6 anos	17	17%
Entre 7 e 25 anos	25	25%
Entre 25 e 35 anos	02	2%
Total	100	100%

Fonte: Produção da autora.

Como evidencia o quadro 05, quando questionados sobre o tempo de exercício na Educação Infantil ao longo da vida profissional, os professores afirmaram que 56% atuam na Educação Infantil até 3 anos; 17% atuam na Educação Infantil entre 4 e 6 anos; 25% atuam entre 7 e 25 anos; e 2% atuam entre 25 e 35 anos na Educação Infantil. Esse levantamento foi essencial para compreender o contexto da experiência dos professores, especialmente porque o tempo de atuação na educação, particularmente na Educação Infantil, permite que os professores acumulem experiências que influenciam diretamente suas práticas pedagógicas, concepções e representações sociais sobre o ensino.

Para melhor delinear o perfil dos participantes que integram a Educação Infantil em Jaboatão dos Guararapes, consideramos importante questionar há quanto tempo atuam nesta etapa educacional no município. Consideramos esse tempo de atuação no município relevante, já que a interação contínua entre os indivíduos desempenha um papel fundamental na formação e no compartilhamento das representações sociais. Já que, à medida que o grupo interage ao longo do tempo, suas percepções e atitudes são influenciadas por concepções que o grupo compartilha.

Deste modo, pressupomos que um sujeito integrado ao grupo há pouco tempo pode apresentar uma representação sobre um determinado objeto com elementos que diferem da representação social que outro sujeito, integrado há mais tempo, possui. Isso ocorre porque se pressupõe que o sujeito com maior tempo de integração teve mais oportunidades de interagir com outros membros do grupo, facilitando uma troca que contribui para uma maior uniformidade na representação social desse objeto.

Nessa perspectiva, o que compartilha um respondente que se integrou ao grupo há menos de um ano pode apresentar elementos que diferem de outro respondente que está integrado há mais de 10 anos no grupo de professores da Educação Infantil. Isso se deve ao fato de que o participante integrado há mais tempo teve mais oportunidades de interagir mais com o grupo, compartilhando suas ideias, crenças e representações sobre determinado objeto.

Portanto, considerando o tempo de atuação na Educação Infantil em Jaboatão dos Guararapes como um elemento importante para o compartilhamento

de conhecimento dentro do grupo, questionamos aos professores por quanto tempo estão atuando nesta etapa. Os resultados obtidos foram os seguintes:

Quadro 09 - Tempo de Exercício na Educação Infantil em Jaboatão dos Guararapes.

Tempo de exercício profissional	Quantidade	Percentual
Até 3 anos	68	68%
Entre 4 e 6 anos	23	23%
Entre 7 e 25 anos	09	09%
Entre 25 e 35 anos	00	0%
Total	100	100%

Fonte: Produção da autora.

Os resultados, apresentados no quadro 06, revelam que 68% dos professores atuam até 03 anos; 23% afirmaram que lecionam entre 4 e 6 anos; e 09% informaram que lecionam na Educação Infantil entre 7 e 25 anos. O quadro também destaca que nenhum professor atua há mais de 25 anos na Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes.

Em relação ao nível de formação dos participantes, observa-se um panorama diversificado entre os professores da Educação Infantil em Jaboatão dos Guararapes, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 10 - Nível de formação dos respondentes.

Nível de formação	Quantidade	Percentual
Apenas Graduação	16	16%
Especialização	81	81%
Mestrado	03	3%
Doutorado	00	0%
Total	100	100%

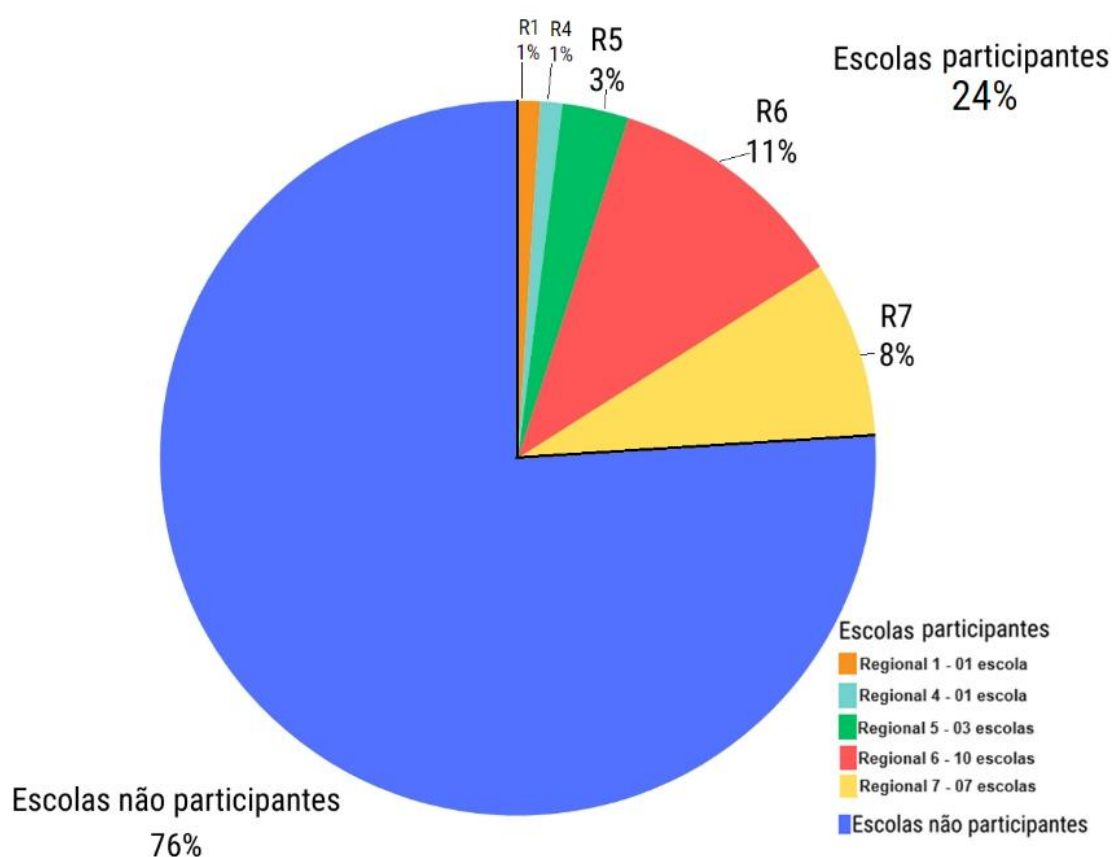
Fonte: Produção da autora.

Como evidenciando no quadro 07, em relação ao nível de formação, 81% possuem especialização, 16% possuem apenas graduação em pedagógica e 3% possuem mestrado.

Questionados acerca das turmas do pré-escolar que lecionam, as participantes se concentram no Infantil 5 com 55% e 44% atuam no Infantil 4. Deste modo, 55 respondentes atuam em turmas do Infantil 5, destinadas a crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses, enquanto 44 respondentes atuam no Infantil 4, cujo público-alvo são crianças de 4 anos a 4 anos e 11 meses.

Essas turmas integram a etapa da pré-escola que é ofertada em 90 instituições do município, incluindo creches, CEMEI's, escolas regulares e integrais. Os respondentes desta pesquisa provêm de 22 dessas instituições, o que corresponde a 24% do total de escolas que oferecem Educação Infantil na rede pública de ensino do município.

Figura 02 - Distribuição Percentual das Escolas Participantes da Pesquisa por Regional (Total de 90 Escolas de Educação Infantil).



Fonte: Produção da autora.

Portanto, participaram do estudo 10 escolas da Regional 6, 07 escolas da Regional 7, 03 escolas da Regional 5, 01 escola da Regional 4 e 01 escola da Regional 1. Com base no total de 90 instituições de Educação Infantil no município, a distribuição das escolas participantes é a seguinte: 11% estão localizadas na Regional 6, 8% na Regional 7, 3% na Regional 5, 1% na Regional 4 e 1% na Regional 1. Esses percentuais representam a proporção de escolas participantes em cada regional em relação ao total de instituições, evidenciando a representatividade e a distribuição das escolas envolvidas no estudo. Todavia, destacamos que não

houve a participação de escolas localizadas nas regionais 2 e 3 deste município, visto que a participação dos professores era de caráter voluntário.

Em suma, os participantes deste estudo são majoritariamente mulheres, representando 92% do total, com uma minoria optando por não revelar o gênero (8%). Quanto ao vínculo empregatício, a maioria dos professores (77%) possui vínculo efetivo, enquanto 23% estão sob contrato temporário. Em relação às turmas da pré-escola em que os professores atuam, observa-se que a maioria está concentrada no Infantil 5 (55%) e no Infantil 4 (44%). Em relação à formação acadêmica, 81% possuem especialização, 16% possuem apenas graduação e 3% possuem mestrado.

Ademais, o estudo envolveu a participação de 22 escolas, sendo 10 escolas na Regional 6, 07 da Regional 7, 03 da Regional 5, 01 da Regional 4 e 01 da Regional 1 do município de Jaboatão dos Guararapes. Isso evidencia uma maior representatividade e participação das escolas localizadas nas Regionais 6 e 7.

Em relação ao tempo de atuação na Educação Infantil no município, os dados revelam que a maioria dos professores (68%) lecionam entre 1 e 3 anos, enquanto 23% têm entre 4 e 6 anos de experiência na Educação Infantil na rede municipal, e 9% lecionam entre 7 e 25 anos na Educação Infantil do município. No primeiro grupo, observamos que, dos 68 professores com até 3 anos de experiência, apenas 20 possuem menos de 1 ano de atuação. Isso significa que a maioria dos participantes, 80% dos 100 professores deste estudo, tiveram maiores oportunidades de interação, troca de ideias e compartilhamento de suas representações sociais. Dessa forma, consideramos que o grupo tem representações sociais mais estáveis e consolidadas sobre o objeto investigado, o que favorece a apropriação e o compartilhamento de práticas influenciadas pelas suas representações sociais e pelas diretrizes curriculares da rede municipal, uma vez que estas orientam a prática escolar.

6.1. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A SUA ORGANIZAÇÃO INTERNA

A Abordagem Estrutural das representações sociais, a qual o presente estudo se fundamenta, alude que as representações sociais constituem um conjunto organizado de cognições que um determinado grupo compartilha sobre um objeto (Flament, 1994).

Utilizamos a análise prototípica das evocações, que se constitui em um modelo de organização de informações referentes às evocações (Wachelke; Wolter, 2011). Esta técnica de análise, por meio do cruzamento de dois indicadores, como a frequência das evocações e a média de importância, gera um quadro dividido em quatro quadrantes. Este quadro, resultante da análise prototípica, permite distinguir os elementos cognitivos que possam integrar o núcleo central e o sistema periférico. Já que esta técnica, desenvolvida por Vergès (1992), pode indicar os possíveis elementos centrais de uma representação.

Assim, na primeira casa do quadro, concentram-se os elementos de alta frequência e que apresentam baixa ordem de importância. É, portanto, nesta casa que se concentram as evocações que podem indicar a centralidade das representações sociais, sendo esses os elementos que dão significado e estabilidade ao núcleo central.

Os elementos que não fazem parte do núcleo central integram o sistema periférico, que atua como um complemento indispensável ao proteger e preservar o núcleo central. Deste modo, as unidades cognitivas não-centrais são agrupadas nos demais quadrantes conforme sua frequência e importância. Destarte, na primeira periferia (casa 2) estão presentes as unidades cognitivas não-centrais que apresentaram alta frequência e foram consideradas mais importantes, porém abaixo da ordem média de importância (OMI) estabelecida.

Na casa 3 estão os elementos que foram citados em baixa frequência, mas que apresentaram alta importância para os sujeitos. Esses elementos compõem a Zona de Contraste, a qual, para Abric (2003), pode ser indicativo de elementos complementares à primeira periferia ou podem indicar a existência de um subgrupo que valoriza alguns elementos diferentes da maioria. Por fim, na casa 4 estão os

elementos que constituem a segunda periferia. Nesta casa estão as unidades cognitivas que apresentam menor frequência e menor importância.

Deste modo, para realizar a análise prototípica das representações sociais das professoras acerca da arte na Educação Infantil, realizamos a automação dos dados através do uso do software IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), versão 0.7 alpha 2. Assim, com base na caracterização estrutural apresentada acima, o software produziu um quadro com os cognemas mais salientes das evocações.

É indiscutível que as representações sociais são sustentadas por múltiplas cognições, mas o recorte estatístico que definimos através da lei de Zipf possibilitou chegarmos a alguns elementos cognitivos que podem ser os mais significativos nas representações sociais da arte na Educação Infantil compartilhadas pelas professoras. Esses cognemas são elementos que emergem do processo de ancoragem, na qual os indivíduos nomeiam e categorizam um objeto social com base em um sistema de pensamentos preexistentes para tornar algo compreensível e familiar.

Esse processo de ancoragem possibilita as professoras denotarem os seus sentidos, o que permite explicar a realidade que às cercam, assim como o objeto da representação. Desta maneira, esse sistema de categorização possibilita tornar comunicável seus sentidos, opiniões e crenças. Todavia, ainda que essa comunicação possa ocorrer de maneira vaga é fundamental evidenciar sua importância, uma vez que algo que não pode ser nomeado é relegado ao mundo da confusão e das incertezas (Moscovici, 2015). O fato de a arte estar vinculada ao contexto educacional brasileiro há mais de quatro séculos, nos leva a considerar que as professoras possuem uma representação mais estável a acerca da arte na Educação Infantil, ainda que esta etapa da Educação Básica seja assegurada enquanto um direito há pouco menos de quatro décadas.

Diante dessa possível estabilidade e do recorte de frequência de evocações que realizamos, podemos considerar que as representações sociais das professoras se ancoram em 27 unidades cognitivas que são mais representativas para o grupo. Essas unidades cognitivas, que consideramos as mais salientes, possibilitou estruturarmos o quadro 11 que será apresentado a seguir.

Quadro 11 – Análise prototípica das evocações.

Frequência ≥ 12.59	Análise Prototípica					
	OMI ≤ 2.84			OMI > 2.84		
	Casa 1 – Elementos Centrais			Casa 2 – 1ª Periferia		
		<i>FQ</i>	<i>OMI</i>		<i>FQ</i>	<i>OMI</i>
	Criatividade	42	2.2	Imaginação	21	3.1
	Pintura	29	2.6	Música	17	2.9
	Desenho	24	2.8	Dança	15	3.1
	Expressão	18	2.3	Cores	15	3.4
	Liberdade	13	2.8			
Frequência < 12.59	Casa 3 – Zona de Contraste			Casa 4 – 2ª Periferia		
		<i>FQ</i>	<i>OMI</i>		<i>FQ</i>	<i>OMI</i>
	Ludicidade	12	2.4	Brincadeira	12	2.9
	Criar	12	2.8	Alegria	12	3.3
	Explorar	11	2.7	Cultura	11	2.9
	Sentimentos	7	2.3	Colagem	8	3.2
	Desenvolvimento	7	2.4	Conhecimento	8	3.8
	Experiência	6	2.3	Teatro	7	4.1
	Aprendizagem	6	2.7	Tinta	6	3
				Fazer	6	3.5
				Interação	5	3.8
				Participação	5	3
				Coordenação	5	4

Fonte: Produção da autora a partir do *software* IRAMUTEQ – versão 0.7 alpha 2.

Ao analisarmos o quadro 11 com as evocações mais significativas das representações sociais das professoras acerca da arte na Educação Infantil, podemos observar que há uma distribuição diversificada dos cognemas entre os quadrantes. Dessa forma, é possível notar que, na primeira casa referente aos elementos centrais, há a presença de 05 cognemas que podem constituir o núcleo central das representações sociais compartilhadas pelas professoras. Enquanto as demais unidades cognitivas encontram-se distribuídas nos quadrantes que constituem o sistema periférico. Deste modo, na casa 2 nota-se a presença de 04 cognemas, a casa 3 apresenta 07 cognemas e a casa 4 apresenta 11 unidades cognitivas.

Diante desse panorama, iremos aprofundar na análise dessas unidades cognitivas, fazendo uma relação entre a frequência e a importância desses termos com a sua presença nos discursos e nas vivências mencionadas pelas professoras.

Deste modo, na primeira casa referente ao núcleo central, analisamos as evocações de acordo com o ranking da média de importância das evocações.

Assim, as unidades cognitivas que apresentaram baixa média de relevância serão apresentadas primeiro. Seguindo, deste modo, com a exposição dos cognemas mais importantes para evocações as menos relevantes do quadrante.

A escolha por este modo de apresentação resulta da intenção em enfatizar a importância de cada evocação para as professoras. Contudo, cabe destacar que todas as evocações que estão neste quadrante constituem os termos mais significativos para um maior grupo, indicando potencialmente a centralidade de suas representações sociais.

Como pontuado anteriormente, na casa 1 estão as evocações que dão significado às representações sociais. Considerando tal fato, o resultado da análise prototípica evidencia que nesta casa podemos encontrar as evocações *criatividade* (42), *pintura* (29), *desenho* (24), *expressão* (18) e *liberdade* (13) enquanto elementos que apresentaram maior frequência e baixa ordem média de importância, o que revela que esses termos são muito importantes para o grupo. Devido a isto, essas evocações podem se constituir o núcleo central das representações sociais das professoras. O levantamento desses elementos centrais é de suma importância para reconhecer o objeto da representação, visto que o núcleo central determina o significado do objeto representado (Abric, 1994).

Nessa perspectiva, podemos perceber que o cognema *criatividade* ocupa a liderança tanto no ranking de frequência (42), quanto no ranking de importância (OMI 2.2). Isso revela que as representações sociais acerca da arte na Educação Infantil têm a *criatividade* enquanto um dos principais sentidos atribuídos pelas professoras.

O discurso do grupo fortalece essa centralidade ao enfatizar que a arte estimula e desenvolve a *criatividade*. Ao retomarmos ao instrumento do questionário, percebemos que, no relato das professoras convidadas a refletir sobre a arte na Educação Infantil, das 78 participantes que compartilharam suas perspectivas sobre as contribuições da arte para as crianças, 26 mencionaram diretamente o termo *criatividade* em seus depoimentos. Isso evidencia a relevância atribuída à arte como um meio essencial para fomentar criatividade desde a infância.

O discurso das professoras oferece uma visão acerca da representação da arte enquanto promotora da criatividade. A exemplo disso, a respondente identificada como P60 justifica que “a arte é importante para desenvolver a criatividade das crianças”. De modo semelhante, a respondente P31 destaca que “é

através do ensino da arte que a criança desenvolve a criatividade, a representatividade e a coordenação”. A respondente P08 completa afirmando que a arte traz contribuições para “o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da confiança e do desenvolvimento cognitivo”. Assim, encontramos um consenso nas declarações entre as professoras da Educação Infantil, que veem a arte como um importante estímulo para a criatividade.

Esse consenso destaca uma relação entre o núcleo central e o discurso do grupo, refletindo a maneira que a comunicação das professoras se alinha com as representações sociais predominantes. Nessa perspectiva, podemos perceber que a comunicação constitui um fator determinante para as representações sociais, pois é por meio da comunicação que as representações são formadas e compartilhadas. Essa relação entre os sentidos e os discursos, deixam evidentes que as representações constituem produtos de nossas comunicações e ações (Moscovici, 2015).

Embora seja notório a relação das representações com os relatos das professoras, buscamos aprofundar a nossa análise no discurso das respondentes para compreendermos o seu sentido de criatividade. Deste modo, realizamos uma categorização semântica desses relatos que apresentaram a evocação *criatividade*. Nessa categorização percebemos que, dos 26 relatos que apresentaram expressamente o termo, emergiam dois sentidos acerca do desenvolvimento da criatividade.

O primeiro sentido que ficou evidente, em 50 % (13) dos 26 relatos analisados, foi a criatividade enquanto uma habilidade espontânea, presente desde cedo nas crianças. O relato da professora P25 destaca esse sentido ao afirmar que “a criança quando está fazendo arte ela libera a criatividade que existe dentro de si”. Assim, ao reconhecer a criatividade enquanto uma potencialidade humana e espontânea, esse sentido acerca da criatividade pode levar a uma aproximação da arte enquanto uma atividade igualmente espontânea.

Esse olhar espontâneo sobre a arte revela uma influência do campo da psicologia, a qual reconhece que a atividade criadora consiste em um dos comportamentos do homem (Vygotsky, 2018). A espontaneidade do fazer artístico e criativo é reconhecido por diferentes estudiosos da Psicologia, como Piaget (1954) e Vygotsky (2018), ao investigarem o desenvolvimento infantil.

Ao refletir sobre a educação artística e a psicologia da criança, Piaget (1954), afirma que, desde pequena, a criança exterioriza espontaneamente a sua personalidade e experiências inter-individuais através de diferentes meios de expressão que estão a sua disposição, como: o desenho e a modelagem, o simbolismo do jogo, a representação teatral, o canto, entre outros (Piaget, 1954). Corroborando com esse entendimento, Vygotsky (2018) afirma que “os processos de criação manifestam-se com toda sua força já na mais tenra infância” (Vygotsky, 2018, p.18).

Diante disso, podemos perceber que um dos sentidos que predominam acerca da criatividade é sobre a espontaneidade do processo criativo, o que pode levar as professoras que apresentam esse sentido a representarem a arte na Educação Infantil como uma prática igualmente espontânea. Para Barbosa (2014), a associação dos professores entre criatividade e espontaneidade não é surpreendente, pois, devido à falta de oportunidades para estudar as teorias da criatividade, essa compreensão se limita ao senso comum.

No entanto, o outro grupo dos relatos, que corresponde a 50% (13) dos 26 discursos que mencionaram o termo, destacou a criatividade como uma habilidade a ser desenvolvida através da arte. Embora não exista diferença percentual entre os relatos analisados, é notável que um grupo de professoras concebe que a criatividade é uma habilidade que pode ser desenvolvida. Isso fica evidente no relato da professora P86, ao afirmar que “a arte é fundamental, pois proporciona o processo de criação, desenvolve o raciocínio, a criatividade e o pensamento”. Esse sentido reforça a ideia de que, dentre as contribuições, a arte desperta o potencial criativo e cognitivo das crianças.

Portanto, esses sentidos acerca do desenvolvimento da criatividade, nas representações sociais sobre a arte na Educação Infantil, relevam que as representações das professoras são influenciadas por ideias modernistas e pós-modernistas da Arte/Educação. Em que a criatividade, na perspectiva modernista da Arte/Educação, é percebida como uma habilidade espontânea da criança e que deve ser valorizada através do fazer artístico. Enquanto, na perspectiva pós-moderna da Arte/Educação, a criatividade assume um sentido mais amplo ao ser compreendida como uma habilidade que pode ser desenvolvida através da interlocução entre o processo criativo, o produto e o produtor. Fomentando a criatividade não apenas

pelo fazer artístico, mas numa interação entre o ver e a contextualização reflexiva da arte, conforme afirmam Barbosa e Fonseca (2023, p. 120):

As teorias contemporâneas do ensino da arte demonstram que o ver arte, analisar as obras de arte ou o campo de sentido da arte, o conviver reflexivo com a arte e sua extensão em diferentes mídias, imagens e objetos de distintas categorias também desenvolve em alto grau as funções mentais responsáveis pelo processo criador.

Ainda que o grupo apresente esse duplo sentido sobre a *criatividade*, é inegável que esta assume grande importância nas representações sociais das professoras. Essa relevância pode ser um reflexo do retorno do debate sobre a criatividade no campo da Arte/Educação, uma vez que a sua discussão foi reavivada e fortalecida no século XXI (Barbosa; Fonseca, 2023).

A retomada dos debates sobre a criatividade permite os professores ressignificarem os seus conhecimentos e possibilita a integração de novos esquemas representativos adequados ao contexto na qual, estas representações sociais, são veiculadas e (r)elaboradas.

Assim, essa perspectiva nos permite inferir que a criatividade assume uma significativa importância nas representações sociais das professoras em decorrência de uma adaptação ao contexto em que essas representações surgem. Visto que, entre os anos de 1980 e 1990, esta palavra foi banida do vocabulário pedagógico dos brasileiros (Barbosa; Fonseca, 2023). O que nos leva a considerar que tal adaptação, ao incorporar os discursos transmitidos tanto pelo grupo quanto pela sociedade nas últimas décadas, faz com que a *criatividade* se destaque como o cognema mais importante nas representações sociais das professoras.

Todavia, um outro elemento cognitivo se apresenta igualmente importante. Ao tomarmos como referência o ranking de Ordem Média de Importância (OMI), a evocação *expressão* (18) aparece no núcleo central como o segundo termo mais importante (OMI 2.3). A presença desta evocação evidencia que as professoras representam a arte enquanto um importante meio de *expressão* e comunicação, onde as crianças podem exprimir suas necessidades, sentimentos, pensamentos e a sua compreensão de mundo. Essa representação pôde ser apreendida através da análise de 17 relatos, nas quais o termo está presente.

Esse sentido acerca da expressão é evidente nos discursos das professoras, as quais declaram que através da arte “as crianças podem se expressar; sendo uma forma de comunicação e, ao mesmo tempo, de divertimento” (P20). Outra

respondente acrescenta que com a arte “as crianças expressam seus sonhos, suas necessidades, suas criatividade e raciocínios, e melhoram o seu potencial” (P56). Portanto, para as professoras, a arte, além de ser um meio de comunicação, é “uma expressão da leitura do mundo que a criança apresenta” (P33), sendo uma importante “[...] ferramenta no desenvolvimento cognitivo de forma lúdica” (P48).

No entanto, essa representação da arte como expressão revela uma dualidade de sentidos atribuídos ao termo, ao representá-la como meio de comunicação e como uma manifestação de pensamentos e necessidades. Para Duarte Jr. (2012), a comunicação e a expressão são conceitos diferentes, em que comunicação se refere à transmissão explícita de significados, evitando ambiguidades, enquanto a expressão é uma manifestação de sentimentos que nem sempre são claros, dependendo da interpretação de quem a recebe. Assim, embora distintos, esses fenômenos não ocorrem de forma isolada, já que toda comunicação carrega em si uma expressão e vice-versa (Duarte Jr., 2012).

Dessa forma, podemos inferir que, ao representar a arte como um meio de expressão, as professoras reconhecem seu potencial comunicativo, permitindo-lhes apreender a compreensão de mundo que as crianças expressam no seu processo de desenvolvimento. Essas representações sociais das professoras acerca da arte na Educação Infantil se alinham com as ideias de Lowenfeld e Brittain (1977), que defendem que, para as crianças, a arte é um meio de expressão e comunicação dos seus pensamentos. Deste modo, para as professoras, a arte constitui uma “ferramenta” importante para o desenvolvimento expressivo, comunicativo e cognitivo das crianças, já que, nesta etapa, “mecanismos mais complexos não estão presentes” (P21).

Em meio ao reconhecimento da ausência de mecanismos mais complexos de comunicação, a *pintura* (29) e o *desenho* (24) emergem como alguns dos principais elementos expressivos e criativos na Educação Infantil. Esses elementos ocupam lugar de destaque no núcleo central, sendo, respectivamente, a terceira (OMI 2.6) e quarta (OMI 2.8) evocações mais relevantes para o grupo.

O destaque atribuído à *pintura* e ao *desenho* parece revelar que as docentes percebem esses elementos como alguns dos principais meios para a promoção da *criatividade e da expressão*. Deste modo, a presença desses cognemas podem ser justificadas pelo “interesse espontâneo das crianças em brincar, colorir, dançar,

entre outras atividades” (P20). Nas quais, também, podem estar presentes experiências relacionadas à pintura e ao desenho.

O reconhecimento desse interesse espontâneo das crianças por variadas formas de expressões artísticas, levam as professoras atribuírem uma importância maior à pintura e ao desenho em suas representações sociais. Reconhecendo que essas práticas representam algumas das manifestações criativas das crianças, as quais permitem que elas se expressem com mais facilidade. Refletindo essa perspectiva, Lowenfeld e Brittain (1977) afirmam que, por meio dos desenhos e das pinturas, as crianças expressam seus pensamentos, sentimentos e interesses, revelando o conhecimento do seu meio nas suas expressões criadoras. O que corrobora para a valorização da pintura e do desenho na Educação Infantil.

A aparição desses elementos cognitivos no núcleo central também revela que as artes visuais ocupam certa centralidade nas representações sociais das professoras, ainda que os termos não tenham sido enfatizados em seus discursos. Para Moliner (1994), algumas cognições podem apresentar uma saliência maior nos discursos dos sujeitos devido ao *status* central de determinadas cognições. Assim, a ausência desses elementos nos discursos das professoras não implica em uma divergência em suas representações; pelo contrário, a presença desses elementos cognitivos no núcleo central reflete uma certa uniformidade social ao pensar sobre a arte. Uma vez que, nas primeiras décadas do século XX, o grafismo infantil passou a ser respeitado como produto que reflete o seu desenvolvimento e posteriormente considerado como produto estético, sob influência de correntes artísticas durante a Semana da Arte Moderna de 1922 (Barbosa, 2012).

A presença dessas evocações no núcleo central nos leva a inferir que esses elementos cognitivos remetem a objetivação que os indivíduos realizam no processo de formação de suas representações sociais, ao estabelecer imagens para o objeto da representação. Esse processo de objetivação permite as professoras tornarem real as suas representações sobre a arte, estabelecendo a *pintura* e o *desenho* como imagens que objetificam os sentidos mais abstratos de suas representações sociais. Já que “as imagens se tornam elementos da realidade, em vez de elementos do pensamento” (Moscovici, 2015, p. 74).

Assim, consideramos que a primeira imagem que vem à mente das professoras ao pensar sobre a arte na Educação Infantil está relacionada à pintura e ao desenho. A justificativa para isso pode estar no fato de que o desenho é uma das

atividades preferidas pelas crianças, sendo uma forma predominante de expressão criativa na primeira infância (Vygotsky, 2018). Essa suposição sobre a objetivação é corroborada não apenas pela presença da pintura e do desenho no núcleo central, mas também pela recorrência dessas vivências artísticas nas práticas das professoras.

Ao listarem exemplos de vivências artísticas realizadas com suas turmas, as professoras citaram a pintura e o desenho como as práticas mais frequentes, com 116 e 92 de menções, respectivamente, em um total de 735 atividades. A alta recorrência dessas vivências pode ser justificada pela presença desses elementos no núcleo central, visto que as representações sociais exercem uma função prescritiva de comportamentos e práticas (Abric, 1998).

A significativa incidência de vivências relacionadas à pintura e ao desenho nas práticas escolares, assim como a sua relevância para o grupo, evidenciam que as representações sociais das professoras refletem uma construção coletiva e social em torno da arte na educação escolar. Pois, como vimos em nosso referencial teórico, a institucionalização do ensino da arte na educação escolar, realizada pela Missão Francesa, se deu através do ensino do desenho de modelos vivos, estamperia e produção de retratos.

Assim, tendo em vista que o núcleo central é diretamente ligado e determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas, e fortemente marcado pelo sistema de normas sobre o objeto e pela memória coletiva (Abric, 1994), podemos considerar que essa memória assegura a continuidade e permanência dessas representações sociais das professoras. O que leva, deste modo, a pintura e o desenho se cristalizarem nas representações sociais do grupo.

No entanto, ao analisarmos os sentidos dos discursos das professoras, observamos que essas práticas estão intimamente ligadas à *liberdade* que a criança possui para se expressar. Deste modo, o cognema *liberdade* (13) emerge como o quinto elemento mais importante para o grupo (OMI 2.8).

Os discursos das professoras reforçam a importância da *liberdade* nas vivências artísticas na Educação Infantil, uma vez que a arte “contribui para a aprendizagem das crianças como um todo, na expressão, no movimento e na liberdade de pensamento” (P67). Assim como “no desenvolvimento da coordenação motora global, na liberdade de expressão de seus pensamentos, na imaginação e na aprendizagem como um todo, pois engloba o conhecimento” (P61).

Essa relação entre a *liberdade* e a arte na Educação Infantil ressalta, mais uma vez, a significativa influência das ideias modernistas da Arte/Educação nas representações sociais das professoras. Ideias essas que valorizavam a produção artística infantil e preconizavam a liberdade criadora das crianças, permitindo que elas se manifestassem livremente, sem a interferência do adulto (Barbosa, 2019). Em razão disso, ao considerarem a *liberdade* enquanto uma das evocações mais importantes, as professoras representam que a arte na Educação Infantil constitui um importante meio para as crianças exercitarem a sua liberdade de pensamentos, expressando-se através de diferentes manifestações artísticas, como o desenho e a pintura.

A importância atribuída à liberdade também é notória nas práticas mencionadas pelas professoras, demonstrando que suas representações não se limitam apenas aos seus discursos. Entre as práticas mencionadas que se relacionam à liberdade, destacam-se o desenho livre, a pintura livre e momentos livres com o uso de fantasias. Essa valorização da liberdade reflete o pensamento de Lowenfeld e Brittain (1977) ao afirmar que “cada criança deve ter a liberdade de expressar-se conforme sua própria maneira” (Lowenfeld e Brittain, 1977, p.34).

Portanto, na análise do núcleo central das representações sociais das professoras acerca da arte na Educação Infantil, podemos perceber que há uma base comum que é socialmente compartilhada pelo grupo ao representar que a arte fomenta a *criatividade* e a *expressão*, sendo a *pintura* e o *desenho* os meios mais relevantes, nos quais as crianças têm a *liberdade* de externar seus pensamentos, necessidades e sentimentos.

Ao aprofundarmos a nossa análise sobre o campo do núcleo central, constatamos que a construção desse sentido se deu a partir da contribuição de 84% das respondentes. Isso significa dizer que, das 97 respondentes, as evocações de 81 professoras foram fundamentais para construir esse núcleo. Acerca dos aspectos que caracterizam esses sujeitos, podemos apontar que: 35 professoras atuam no Infantil 4, com crianças de 4 anos; enquanto 46 atuam no infantil 5, com crianças de 5 anos. Em relação ao nível de formação, 15 professoras apresentam apenas a graduação, 63 professoras apresentam formação em nível de especialização e 3 professoras apresentam formação em nível de mestrado.

No que se refere ao tempo de atuação dessas professoras na Educação Infantil, percebeu-se que: 42 respondentes atuam na Educação Infantil entre 1 ano a

3 anos; 19 professoras atuam de 4 a 6 anos; 19 professoras atuam de 7 a 25 anos; e apenas uma professora atua de 25 a 35 anos na Educação Infantil. Em relação a sua atuação na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes, constatou-se que: 55 professoras atuam de 1 a 3 anos, 19 professoras atuam de 4 a 6 anos e 7 professoras atuam de 7 a 25 anos na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes. Consideramos que destacar esses dados é essencial para conhecermos o percentual representativo, assim como alguns aspectos referentes ao tempo de atuação desses sujeitos que contribuíram para construir o núcleo central das representações sociais.

Todavia, a compreensão ampla de suas representações sociais requer um aprofundamento analítico do sistema periférico. Dado que, “o funcionamento do núcleo central não se compreende senão em dialética contínua com a periferia [...]” (Flament, 1994, p.85). Deste modo, para compreender a interação entre esses sistemas, buscaremos analisar os cognemas não-centrais que compõem o sistema periférico das representações sociais das professoras sobre a arte na Educação Infantil.

O sistema periférico desempenha um papel fundamental nas representações sociais, uma vez que a periferia torna operacional e concreta as representações. A periferia é responsável por integrar novas informações, contextualizando e atualizando as representações sociais, de modo a preservar o núcleo central de possíveis contestações e transformações. Tal sistema, na análise prototípica, é representado pela primeira periferia (casa 2), pela zona de contraste (casa 3) e pela segunda periferia (casa 4).

Diferentemente da apresentação do núcleo central, a apresentação do sistema periférico se dará de acordo com os aspectos que julgamos relevantes. Ou seja, as evocações não serão apresentadas conforme uma ordem predefinida. Serão exploradas conforme a presença de cada evocação em seus respectivos quadrantes, destacando atributos que julgamos necessário evidenciar. Nos quadrantes referentes a primeira periferia e a zona de contraste, optamos por iniciar apresentando as evocações a partir do ranking de frequência destes quadrantes e, a partir disso, estabelecendo uma relação entre os cognemas. No quadrante referente a segunda periferia, optamos por iniciar a apresentação das evocações considerando o ranking decrescente de importância e, com base nisso, traçando uma relação entre os cognemas. Ou seja, a evocação com o maior valor de OMI

naquele quadrante será apresentada primeiro, com o intuito de enfatizar qual termo foi menos relevante para o grupo.

Assim, ao examinarmos o quadrante da primeira periferia das representações sociais da arte na Educação Infantil, localizada na casa 2, encontramos as evocações *imaginação* (21), *música* (17), *dança* (15) e *cores* (15). Esses cognemas tiveram alta frequência de evocação, ocupando, assim, o quadrante superior. No entanto, tiveram menor relevância para os/as participantes, ficando acima da média de importância. Ou seja, embora salientes, essas evocações constituem elementos secundários aos cognemas centrais.

Neste quadrante, a evocação *imaginação* (21) apresentou maior frequência, sendo o valor da sua OMI de 3.1., acima da média de 2.84 (OMI), levando a ocupar o quadrante superior direito. A presença desse termo, assim como a sua alta frequência, evidencia uma relação muito próxima ao núcleo central. Para Abric (1994), os elementos mais próximos ao núcleo desempenham importante papel na concretização do significado da representação.

Desse modo, as evocações que emergem nessa primeira periferia desempenham o papel fundamental para o funcionamento das representações, pois integram elementos que visam dar maior estabilidade ao núcleo central. Evitando, assim, a contestação do núcleo e choques abruptos de ideias ou crenças que possam levar à transformação subitânea dos esquemas centrais. Uma vez que o sistema periférico atua como uma espécie de para-choque de uma representação social (Rateau et al, 2011).

Os elementos (*imaginação*, *música*, *dança* e *cores*) que integram a primeira periferia das representações sociais que as professoras compartilham acerca da arte na Educação Infantil constituem esquemas importantes para preservar os sentidos do núcleo central. Dado que, ao considerar que a arte “desperta a imaginação e desenvolve a criatividade” (P95), as professoras reconhecem que a arte na Educação Infantil envolve outros elementos. Elementos estes que se relacionam com os esquemas centrais das representações, já que eles são organizados pelo próprio núcleo central.

Nessa direção, embora a *imaginação* constitua um cognema diferente dos elementos que integram o núcleo central, podemos perceber uma relação dos elementos periféricos com os esquemas centrais. Visto que, para a psicologia, a imaginação constitui uma atividade criadora decorrente da combinação de imagens

ou ações realizadas pelo cérebro (Vygotsky, 2018). Essa atividade criadora se torna um meio na qual as crianças podem manifestar a sua criatividade. Envolvendo outras linguagens artísticas, como a música e a dança, nas vivências com a arte na primeira infância.

Portanto, é nesse contexto da prática que a *música*, *dança* e *cores* emergem no sistema periférico dessas representações sociais. O cognema *música* foi evocado 17 vezes, com o valor 2.9 em sua OMI. Esse valor muito próximo ao ponto de corte indica a relevância maior dessa linguagem artística para as professoras da Educação Infantil. Sendo a terceira vivência artística com maior número (69) de menções em suas práticas.

Já o cognema *dança* foi evocado 15 vezes pelas professoras, sendo atribuído o valor de 3.1 em sua OMI. Mesmo sendo atribuída uma importância acima do ponto de corte, é inegável que as professoras reconhecem a relevância dessa linguagem artística para a Educação Infantil. Ao listarem algumas vivências artísticas realizadas com as suas turmas, a dança apareceu na 6ª posição entre as vivências mais citadas, sendo mencionada 49 vezes.

Em relação às *cores*, embora tenha apresentado alta frequência de aparição, com 15 evocações e OMI de 3.4, consideramos que ela está imbricada a outras evocações do núcleo central, como a pintura e o desenho. Inferimos que as professoras reconhecem o papel que as cores desempenham na arte, assim como a sua importância para o desenvolvimento cognitivo e para as produções artísticas das crianças.

Nessa perspectiva, ao discutir a importância da arte para as crianças, a professora P54 vem retratar sobre a presença das cores, afirmando que “a arte pode ser a primeira expressão do ser humano. Sem ela, porém, o indivíduo é apenas mais um no meio da multidão: sem *cor*, sem traço, sem emoção, não tem aprendizado” (P54). Essa relevância das cores, dos traços e das emoções destaca a interrelação que esses elementos têm entre si. Read (2013), ao apontar aspectos comuns à obra de arte, evidencia que as cores desempenham um papel importante, não apenas por favorecerem a percepção das formas e traços, mas também por exercerem um efeito direto sobre nossos sentidos. Uma vez que, para ele, as cores podem ser associadas a emoções que podemos sentir ao ver determinada cor.

Além desse aspecto, podemos perceber que, nas vivências mencionadas pelas professoras, as cores se fazem presentes por meio da sua exploração pelas

crianças, com a experimentação de misturas das diversas cores. Sendo isso, o que nos leva a considerar que esta evocação está imbricada a outras evocações no núcleo central.

Assim, ao atuar na preservação dos sentidos predominantes no núcleo central, a primeira periferia passa a agrupar outros elementos que conferem maior estabilidade ao núcleo, impedindo a sua modificação. Nesse sentido, a primeira periferia das representações sociais aqui apreendidas, passam a integrar outros elementos que ampliam os sentidos acerca da vivência da arte na Educação Infantil, de modo a assegurar que os esquemas centrais permaneçam sendo o núcleo de suas representações sociais.

Para além da primeira periferia, outro campo que encontramos no sistema periférico é a zona de contraste, que é responsável por agrupar as evocações com alta importância, mas que tiveram baixa frequência de evocação. Este campo, para Abric (2003), pode constituir um complemento à primeira periferia ou pode indicar a existência de um subgrupo que valoriza elementos diferentes da maioria.

Ao investigarmos a zona de contraste encontramos as evocações *ludicidade* (12), *criar* (12), *explorar* (11), *sentimentos* (07), *desenvolvimento* (07), *experiência* (06) e *aprendizagem* (06). Todas essas evocações obtiveram uma ordem média de importância que ficaram abaixo da média de 2,84, levando a ocuparem o quadrante inferior esquerdo devido, também, à baixa frequência de evocação.

Entre os primeiros termos que obtiveram a maior frequência, nesse campo, está o cognema *ludicidade* que foi evocado 12 vezes pelas respondentes, recebendo o valor de 2.4 em sua OMI. Ao analisarmos o discurso das professoras percebemos uma relação da *ludicidade* com o cognema *desenvolvimento*, o qual foi evocado 07 vezes pelas respondentes, recebendo o valor de 2.4 em sua OMI. A relação entre essas evocações pôde ser melhor apreendida através dos discursos das respondentes P33 e P48 que, ao apontarem a importância da arte para as crianças, evidenciaram que a arte possui um caráter lúdico que favorece o desenvolvimento das crianças.

Embora já tenhamos apresentado trechos de suas colocações em nossa análise do núcleo central, consideramos que apresentá-los integralmente nesse momento se faz necessário para percebermos essa relação. Dado que, para a respondente P33, “a arte é uma expressão da leitura do mundo que a criança apresenta. Ela fortalece o conhecimento de forma *lúdica* e prazerosa, sendo muito

utilizada na educação infantil”. Enquanto a respondente P48 considera que “a arte possibilita que as crianças se expressem. É uma ferramenta no *desenvolvimento* cognitivo de forma *lúdica*”. Portanto, a partir dessas colocações pudemos apreender essa relação da importância da *ludicidade* para o *desenvolvimento* das crianças. Read (2013), justamente evidencia que educadores/as foram levados a valorizarem a função lúdica no desenvolvimento da criança devido à influência da psicanálise que concebe a atividade lúdica como um estímulo indispensável para a criança. Isso pode justificar a presença desse aspecto nas representações sociais compartilhadas pelas professoras, pois ao que parece para elas a ludicidade ampara o desenvolvimento infantil em seus diversos aspectos como cognitivo, psicomotor, a consciência crítica e o reconhecimento dos próprios sentimentos. Como destaca a respondente P47 ao afirmar que a arte “desenvolve sentimentos, autoestima, capacidade de respeitar o simbólico, analisando, avaliando e fazendo interpretações, desenvolvendo habilidades específicas”. Além de favorecer o “desenvolvimento do senso crítico e dos movimentos corporais, entre outros” (P26).

Nesse contexto, podemos perceber que o cognema *sentimentos* constitui um elemento importante nas representações sociais que as professoras compartilham, sendo evocado 07 vezes e recebendo o valor de 2.3 em sua OMI. O discurso da respondente P09 evidencia a relevância desse cognema nas representações sociais do grupo, visto que para ela “a arte é importante ser trabalhada na educação infantil, pois a criança é estimulada desde cedo a se expressar, explorar seus sentimentos, emoções e o cognitivo”. Essa relação da arte com os sentimentos é enfatizada por Corrêa e Ostetto (2018) ao evidenciarem que a arte tem o poder de nos envolver em sensações, emoções, sentimentos e pensamentos variados, como alegrias e tristezas, encantamentos e desgostos, atração e repulsa, questionamento e indiferença.

No entanto, como destacado pela professora, a arte na Educação Infantil se faz importante para explorar não só aspectos emocionais, mas, também, a dimensão cognitiva da criança. Sob essa ótica, o cognema *explorar* emerge como um dos elementos importantes, sendo evocado 11 vezes e recebendo o valor de 2.7 em sua OMI. A ideia da exploração que emerge no discurso, assim como nas atividades mencionadas pelas professoras, remete a oportunização de experiências que permitam a criança vivenciar as diversas formas de expressões artísticas para o conhecimento de si próprio e do mundo que a cerca. Nesse contexto, além da

exploração das emoções e sentimentos, as professoras mencionaram que oportunizam vivências que permitam as crianças explorarem materiais diversos, explorar cores e texturas.

Para as professoras essas experiências são fundamentais para o desenvolvimento das crianças, pois “precisamos dessas experiências para a vida, para lidar com as pessoas, com conflitos, para expressar e principalmente para ser feliz” (P90). Assim, a *experiência* emerge como um dos elementos com alta relevância recebendo o valor de 2.3 em sua OMI, mesmo sendo evocada apenas 6 vezes pelas respondentes.

Embora os sentidos das professoras retratem uma perspectiva mais geral acerca da experiência, Dewey (1979) destaca que uma simples atividade não constitui experiência. Para ele, uma experiência é uma associação entre o fazer e o experimentar, capaz de promover uma (re)significação do ato realizado e mobilizar os conhecimentos provenientes dessas experiências. Todavia, é inegável que as docentes têm um papel primordial na promoção dessas vivências na Educação Infantil. Pois, conforme afirma Dewey (2023), é tarefa do/a educador/a propor situações para estimular e preparar para experiências futuras.

Dado esse aspecto mais geral acerca da experiência para as professoras, outra noção evidenciada nos discursos é a experiência enquanto áreas de aprendizagens que orientam as práticas docentes. Esse sentido é evidenciado no discurso da respondente P74, ao afirmar que uma das contribuições da arte é “para auxiliar em um desenvolvimento integral, já que a arte permite trabalhar os campos de experiência de forma lúdica”. Desse modo, a experiência não se restringiria as vivências, mas envolveria os campos de experiências enquanto arranjo curricular norteador da prática pedagógica.

É, portanto, no contexto dessas experiências, enquanto vivências, que é oportunizado que as crianças possam desenvolver sua autonomia e seu protagonismo. Pois, conforme destaca a respondente P27, “com a arte a criança é despertada para um mundo de possibilidades, onde ela pode ser a protagonista das suas *criações*”. Com isso, evidenciamos que a evocação *criar* surge como mais um elemento na zona de contraste, visto que foi mencionada 12 vezes e recebeu o valor de 2.8 em sua OMI.

Essa valorização do protagonismo infantil em seus momentos de criação artística também é ressaltada por outra professora, a qual frisa que a arte “estimula

a capacidade e habilidade de criação das crianças. Já que elas trazem o seu mundo para representatividade através da arte.” (P89).

Desse modo, pressupomos que a valorização da criação se dá devido as aprendizagens que essas experiências podem provocar, pois como acentua a professora P44: “a arte contribui significativamente para a *aprendizagem* das crianças, pois desperta o interesse, a associabilidade e constrói resultados surpreendentes”. Assim, a *aprendizagem* se destaca como mais um elemento com alta relevância para as representações sociais das professoras, sendo evocado 06 vezes e recebendo o valor de 2.7 em sua média de importância.

Portanto, a análise da zona de contraste das representações sociais evidencia que as professoras valorizam o caráter lúdico da arte, visto que essa *ludicidade* propicia *experiências* prazerosas de *aprendizagem*. Pois, por meio dessas experiências, a criança pode *explorar* não só os seus *sentimentos*, mas representar o seu mundo através de suas *criações* artísticas. O que favorece, desta maneira, o *desenvolvimento* da criança em suas diversas dimensões: emocional, social, cognitivo, físico e cultural.

A predominância desse sentido na zona de contraste nos leva a considerar que, para uma parte das respondentes, a aprendizagem é um aspecto que se sobressai. Uma vez que a arte ultrapassa o papel de ser um simples meio de expressão para as crianças para se tornar uma experiência capaz de promover aprendizagens. Experiência esta que, além de se constituir enquanto vivências que valorizam os saberes das crianças, se configura enquanto arranjo curricular orientador da prática docente.

Assim, no que se refere às características desse grupo, podemos constatar que a construção desse sentido se deu a partir da contribuição de 46% das respondentes. Ou seja, das 97 respondentes, as evocações de 45 professoras foram essenciais para construir a zona de contraste. Acerca dos aspectos que caracterizam esses sujeitos, podemos apontar que: 19 professoras atuam no Infantil 4, enquanto 26 atuam no infantil 5. Em relação ao nível de formação, 06 professoras apresentam apenas a graduação, 37 professoras apresentam formação em nível de especialização e 2 professoras apresentam formação em nível de mestrado.

No que se refere ao tempo de atuação dessas professoras na Educação Infantil, percebeu-se que: 27 respondentes atuam na Educação Infantil entre 1 ano a 3 anos; 08 professoras atuam de 4 a 6 anos; 08 professoras atuam de 7 a 25 anos;

e 02 professoras atuam de 25 a 35 anos na Educação Infantil. Em relação a sua atuação na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Jabotão dos Guararapes, constatou-se que: 31 professoras atuam de 1 a 3 anos, 08 professoras atuam de 4 a 6 anos e 06 professoras atuam de 7 a 25 anos na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Jabotão dos Guararapes. Consideramos que trazer esses dados à tona nos ajuda a perceber aspectos desse grupo que valoriza as aprendizagens que a arte pode proporcionar.

Ao compararmos os sujeitos que integram a núcleo central e a zona de contraste, verificamos que 34 respondentes participaram da formação dos dois campos. Em contrapartida, 11 professoras, que não participaram do núcleo central, contribuíram com suas perspectivas à zona de contraste.

Diante da caracterização deste grupo, nos cabe finalizar a análise do sistema periférico investigando a segunda periferia das representações sociais. Neste campo estão agrupadas as evocações que tiveram baixa frequência e foram consideradas pouco relevantes para o grupo. Ou seja, cognemas que tiveram alta ordem média de importância.

Essa dimensão periférica integra elementos que podem refletir aspectos mais particularizados dos sujeitos, assim como os aspectos do seu contexto imediato. Por estar mais distante do núcleo central, este campo possibilita a integração de práticas diferenciadas. Assim, além de atuar protegendo e concretizando o núcleo, este campo também possui a função reguladora, adaptando as representações às evoluções do contexto. O que permite integrar elementos que possam ser suscetíveis à conflitos com o núcleo central, mas desde que seja atribuído uma menor importância, ou lhes seja atribuindo um caráter de exceção (Abric, 1998).

Desse modo, na segunda periferia, encontramos as evocações com pouca importância. Neste campo temos as evocações *brincadeira* (12), *alegria* (12), *cultura* (11), *colagem* (08), *conhecimento* (08), *teatro* (07), *tinta* (06), *fazer* (06), *interação* (05), *participação* (05) e *coordenação* (05). Todas essas evocações obtiveram uma média de importância acima de 2.84, levando a ocuparem o quadrante inferior direito – casa 4.

Na análise do campo semântico desta periferia, encontramos a evocação *teatro* como o cognema menos importante para o grupo. Sendo mencionado 07 vezes e atribuído o valor de 4.1 em sua OMI. Este cognema nos chamou a atenção, pois, embora apresente pouca relevância para o grupo, o teatro foi a 5ª vivência

mais mencionada pelas professoras. O que revela que, mesmo diante da sua pouca importância, o teatro é uma vivência que está presente nas práticas do grupo. Uma vez que foi mencionada 57 vezes pelas professoras.

A pouca relevância que as professoras atribuem ao teatro vai de encontro ao que Vygotsky (2018) defende. Pois, para ele, a criação teatral ou a dramatização possibilita que a criança efetive a sua imaginação por meio dos diferentes tipos de criação (verbal, plástica e a brincadeira).

Essa pouca relevância tem reflexos nos discursos das professoras, visto que apenas a professora P14 faz menção a este termo, afirmando em seu discurso que “a arte é a expressão espontânea. Arte é música, dança, teatro. Arte está em toda parte”. Portanto, esse reconhecimento de que a arte permeia toda sociedade, assim como a presença do teatro no sistema periférico, nos permite considerar que as docentes reconhecem a importância de vivenciar o teatro na primeira infância. Assim, diante do panorama geral de suas representações sociais, podemos constatar que as artes visuais recebem uma ênfase significativa, seguido da música, da dança e do teatro.

Nesta dimensão da segunda periferia, também encontramos o segundo elemento menos importante para o grupo que foi o cognema *coordenação*, sendo evocado 05 vezes e recebendo o valor de 4 em sua OMI. Todavia, diferente do cognema teatro, pudemos encontrar uma alta presença da evocação *coordenação* nos discursos das professoras, sendo citada em 16 relatos.

Os discursos das professoras enfatizam a relevância da arte para o desenvolvimento da coordenação motora das crianças, seja na dimensão global ou fina, como afirma a professora P37 destacar que “através da arte as crianças conseguem desenvolver diversas habilidades, criatividade, coordenação motora fina e grossa, e o raciocínio”. A professora P28 ainda acrescenta que a arte “contribui para o desenvolvimento psicomotor, deixando a coordenação motora mais definida, sem falar que leva a criança ao mundo imaginário surpreendente”.

No entanto, percebemos que, embora a coordenação constitua um elemento significativo devido a sua presença na segunda periferia das representações sociais das professoras e nos discursos dessas respondentes, a análise das vivências mencionadas revelou apenas quatro menções. Isso nos leva a considerar que as professoras compreendem a coordenação enquanto uma habilidade que pode ser

vivenciada sob diversas maneiras, utilizando diversos recursos e diferentes linguagens artísticas.

Esse olhar mais amplo acerca da coordenação evidencia que as professoras a compreendem enquanto uma habilidade que pode ser desenvolvida por meio das artes visuais, da dança e do teatro e com experiências que possam envolver o uso de materiais variados. Esse sentido vai ao encontro do que Holm (2007) afirma, ao dizer que arte não ocorre de modo isolado, pois ela abrange controle corporal, coordenação, equilíbrio, motricidade, sentir, ver, ouvir, pensar, falar, além de promover segurança e confiança para que a criança possa se movimentar e experimentar.

Nesse contexto de desenvolvimento da coordenação, o uso de diferentes materiais, como o manuseio de *tinta* e a realização de *colagem*, se configura nas representações sociais do grupo como algumas experiências que promovem essa habilidade. Justificando, assim, a presença das evocações *colagem* e *tinta* nas representações compartilhadas pelas professoras. Assim, nesta periferia, evocação *colagem* apresentou 08 recorrências, enquanto o cognema *tinta* teve 06 frequências. No que se refere a ordem média de importância desses elementos, a evocação *colagem* obteve o OMI de 3.2 e o cognema *tinta* obteve o valor 3 em sua OMI.

Deste modo, podemos pressupor que as professoras consideram esses elementos relevantes para o desenvolvimento das crianças, uma vez que essas vivências promovem a *interação* e a *participação* das crianças em experiências capazes de fomentar novos *conhecimentos* que levem à valorização da *cultura* do meio social em que a criança está inserida, através do seu *fazer* artístico.

Esse sentido pode ser apreendido através dos discursos das professoras, as quais afirmam que:

Através da arte conseguimos trazer para as crianças a *cultura* local, aprendizagens significativas para o seu dia a dia (P36).

A arte pode oferecer outros *conhecimentos*, muitas vezes não visto em casa devido ao contexto social (P68).

Elas aprendem produzindo, arte é *produzir* (P83).

A arte permite que a criança mostre sua personalidade, a *interação* com o próximo através da socialização de ideias, da troca de materiais, ajuda na formação do raciocínio lógico (P66).

A arte contribui para uma aprendizagem significativa que desperta na criança o prazer em *participar* e aprender (P85).

Esses sentidos que as professoras atribuem a arte na Educação Infantil, permitem justificar a presença das evocações *cultura*, *conhecimento*, *fazer*, *interação* e *participação* na segunda periferia do conteúdo analisado. Visto que, para Lowenfeld e Brittain (1977), esses elementos integram o campo do desenvolvimento social que a arte pode fomentar para as crianças. Pois, além de possibilitar a valorização e o *conhecimento* de novas *culturas*, a arte também propicia a *interação* e a *participação*. Esse desenvolvimento social, possibilitado pela arte, permite que os sujeitos cultivem a capacidade de viver de forma cooperativa em suas sociedades. No entanto, essa habilidade só poderá ser desenvolvida se a criança assumir a responsabilidade pelas coisas que está *fazendo*. Nesse processo de aquisição de responsabilidade pelas ações que realizam, as atividades criativas constituem um importante passo inicial (Lowenfeld; Brittain, 1977).

Portanto, além desse aspecto do desenvolvimento social, a presença do elemento da *cultura* no sistema periférico reflete as influências do Pós-Modernismo nas representações sociais acerca da arte na Educação Infantil. Visto que esta tendência “ampliou o campo de ação da Arte na escola, pois concebeu a Arte na Arte/Educação como o ver e o fazer Arte, como cultura e como expressão” (Barbosa, 2008, não paginado). Possibilitando, portanto, que o cognema “cultura” permeasse as representações sociais das professoras, efetivando-se também em suas práticas, devido à sua presença na segunda periferia.

Nesse panorama, o cognema *cultura* foi evocado 11 vezes pelas respondentes, recebendo o valor de 2.9 em sua OMI. Já o cognema *conhecimento* que apareceu 08 vezes, com o valor de 3.8 em sua OMI. O cognema *fazer* também foi recorrente nas evocações das professoras, aparecendo 06 vezes, com o valor de 3.5 em sua OMI. Já a evocação *participação* apareceu 05 vezes e com o valor 3 em sua média de importância. A *interação* foi outro elemento que apareceu 05 vezes nas evocações e recebeu o valor de 3.8 em sua OMI.

Integrando esse esquema representativo, encontramos a evocação *brincadeira*, que foi mencionada 12 vezes e recebeu o valor de 2.9 em sua média de importância. A sua recorrência e a sua proximidade ao ponto de corte de importância revela que as professoras consideram a brincadeira um elemento essencial ao pensar sobre a arte na Educação Infantil. Uma vez que, através do brincar, a criança

pode se desenvolver suas capacidades motoras, físicas, sociais, afetivas, cognitivas e linguísticas (Moraes, 2001).

O discurso das professoras evidencia o papel das brincadeiras em vivências artísticas, pois como afirma a respondente P42 “a arte proporciona a liberdade, a percepção, a atenção e envolve a educação na ideia do brincar, fator relevante na educação infantil”. A professora P18 ainda acrescenta que o contato da criança com a arte “contribuem com ricas oportunidades para o seu desenvolvimento, seja nas atividades artísticas, seja na espontaneidade que surge em brincadeiras”.

A presença da brincadeira, nessa dimensão da segunda periferia, demonstra uma relação com a evocação alegria. Visto que ao oportunizar vivências artísticas que envolvam a brincadeira, cria-se um momento em que a alegria e o divertimento se alinham ao conhecimento que a arte pode proporcionar. A professora P20 traz essa ênfase, ao afirmar que a arte, além de possibilitar às crianças se expressarem e comunicarem, é uma forma de divertimento. Desse modo, o divertimento e a alegria que arte pode proporcionar as crianças valida a presença da evocação *alegria* nas representações sociais das professoras, sendo mencionada 12 vezes e recebendo o valor de 3.3 em sua média de importância.

Portanto, a partir dos cognemas presentes na segunda periferia, podemos perceber que as professoras concebem a *brincadeira* como uma aliada nas vivências artísticas. Já que, além de promover divertimento e *alegria*, a arte é capaz de mobilizar experiências que levam a *interação* entre as crianças e a sua *participação* em vivências que as permitam desenvolver a *coordenação*, realizar *colagens*, manipular *tintas* e participar de vivências *teatrais*. Possibilitando, assim, a construção de um *conhecimento* que valoriza a apropriação da *cultura* local e o *fazer* artístico das crianças.

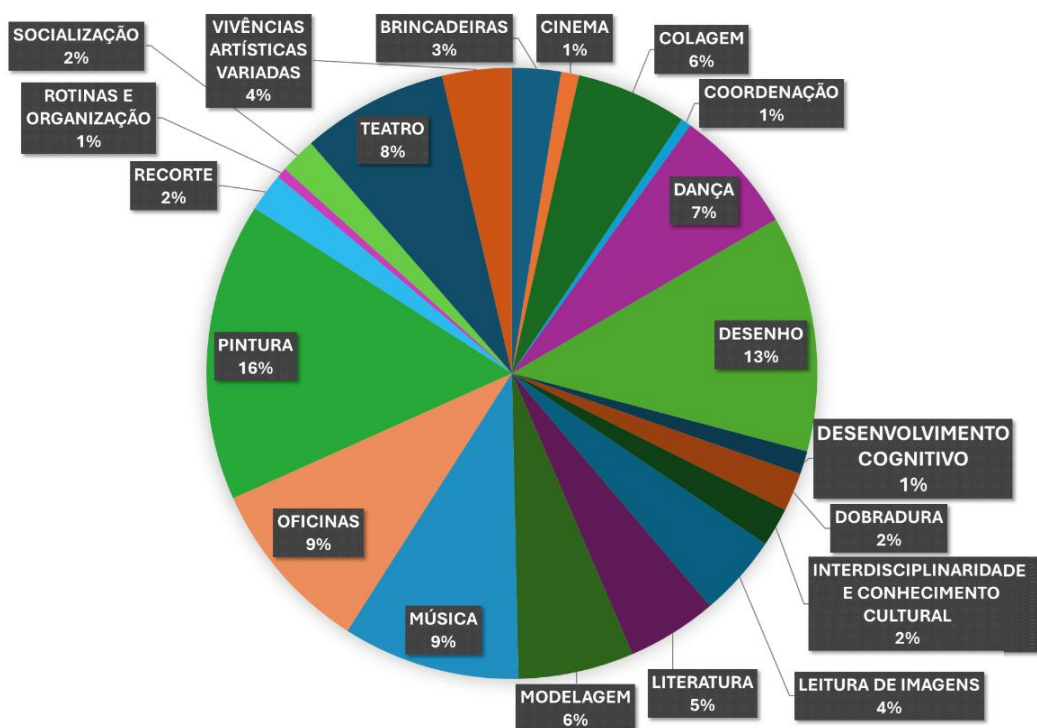
Esses sentidos, apreendidos a partir do recorte do campo semântico das representações sociais das professoras sobre a arte na Educação Infantil, revelam a importância de observar como essas ideias se concretizam na prática docente. Assim, na perspectiva de desvelar como essas representações sociais se efetivam, buscaremos apresentar as principais vivências artísticas realizadas pelas professoras na Educação Infantil.

6.2. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NAS PRÁTICAS ESCOLARES COM A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Um dos aspectos que buscamos investigar em nosso estudo foi conhecer as vivências artísticas que concretizam as representações sociais das professoras na prática docente. Nesse sentido, durante a nossa coleta, solicitamos para as professoras listarem oito vivências ou experiências relacionadas a arte que costumam realizar com suas turmas.

A princípio esperávamos coletar cerca de 800 vivências, no entanto, 65 experiências não foram mencionadas. Deste modo, desconsiderando o quantitativo de vivências não apresentadas, obtivemos uma listagem com 735 vivências variadas. Das quais, 335 foram citadas por professoras que atuam no Infantil 4 e 400 foram citadas por professoras do Infantil 5. Essas vivências, as quais também iremos chamar de “atividades” para evitar uma exaustão por repetição de termos, foram categorizadas semanticamente. A partir dessa categorização foi possível criar uma lista com 20 atividades mais citadas. Estas atividades serão apresentadas no gráfico 03, com os percentuais relativos ao quantitativo de menções registradas.

Gráfico 03 - Distribuição percentual das vivências artísticas



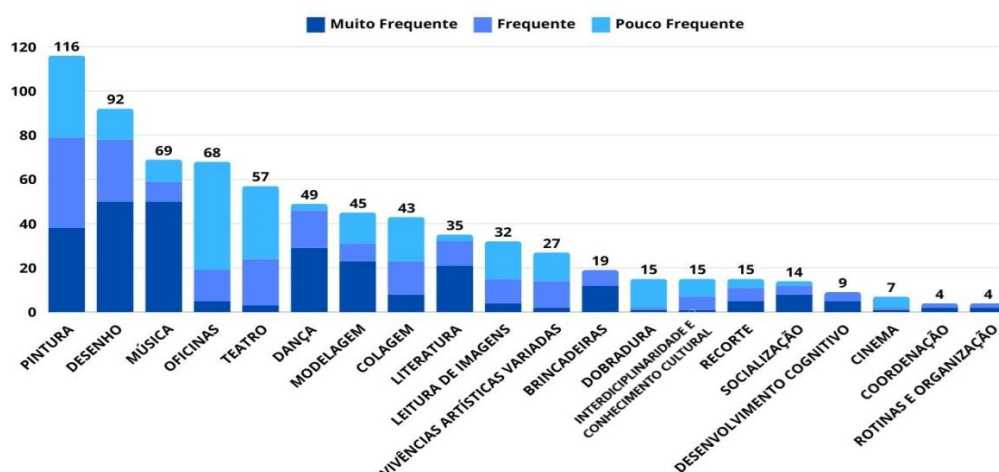
Fonte: Produção da autora.

O gráfico 03 mostra a distribuição percentual das atividades mencionadas, com 16% correspondendo à pintura, 13% ao desenho, 9% à música, 9% às oficinas, 8% ao teatro, 7% à dança, 6% à modelagem, 6 % à colagem, 5% à literatura, 4% à leitura de imagens, 4% às vivências artísticas variadas, 3% às brincadeiras, 2% à dobradura, 2% à interdisciplinaridade e conhecimento cultural, 2% à recorte, 2% à socialização, 1% ao desenvolvimento cognitivo em outras áreas de conhecimento, 1% ao cinema, 1% à coordenação e 1% às rotinas e organização.

Nesse panorama, as atividades mais citadas foram pintura (116), desenho (92), música (69), oficinas (68), teatro (57), dança (49), modelagem (45) e colagem (43), literatura (35), leitura de imagens (32), vivências artísticas variadas (27), brincadeiras (19), dobradura (15), interdisciplinaridade e conhecimento cultural (15), recorte (15), socialização (14), desenvolvimento cognitivo em outras áreas de conhecimento (09), cinema (07), cooperação (04) e, rotinas e organização com 4 menções.

A partir dessa listagem, pedimos para as professoras classificarem essas vivências entre muito frequente (realizadas quase que diariamente), frequente (realizadas várias vezes na semana) e pouco frequente (realizada uma vez na semana ou menos). Deste modo, 270 vivências foram classificadas como muito frequentes, 220 experiências foram categorizadas como frequentes e 245 atividades foram classificadas como pouco frequentes. O gráfico 04 apresenta as atividades mais citadas, com a classificação das vivências conforme a sua frequência.

Gráfico 04 - Distribuição das vivências artísticas de acordo com a classificação de sua frequência.



Fonte: Produção da autora.

O gráfico 04, acima, apresenta em ordem decrescente as atividades mais citadas pelas professoras. Além disso, o gráfico 04 apresenta o número em que cada atividade foi classificada como muito frequente (azul escuro), frequente (azul) e pouco frequente (azul claro).

Deste modo, podemos perceber que as duas primeiras atividades, representadas pelas duas primeiras barras, constituem as vivências mais mencionadas pelas professoras. E, portanto, as mais realizadas pelo grupo. Podemos relacionar estas atividades, a *pintura* e o *desenho*, as mesmas unidades cognitivas que integram o núcleo central das representações sociais compartilhadas pelas professoras. Isso nos sugere uma consonância entre o sentido predominante do grupo e a sua prática.

Embora a pintura apresente o maior número de menções, o gráfico 04 nos mostra que o desenho constitui uma das atividades que são realizadas com muita frequência. Ao apontarem a importância da vivência do desenho, as professoras destacaram que através dessa atividade as crianças podem se expressar livremente. Possibilitando, também, que elas expressem a sua compreensão de mundo e os conhecimentos que constroem por meio das vivências escolares. Nesse contexto, a respondente P44 assinala que “o desenho livre proporciona ao aluno maior liberdade para se expressar, sendo assim, mais significativo”. A professora P28 complementa afirmando que “acho maravilhoso eles colocarem a imaginação no papel, através do desenho, à sua maneira”.

No entanto, também pudemos apreender que o desenho é frequentemente empregado como um meio avaliativo do desenvolvimento das crianças. Pois, conforme a respondente P54, “com o desenho livre é possível perceber o entendimento do estudante sobre o assunto abordado, além de afinar os traços e firmar a pega do lápis”.

Para além desse aspecto avaliativo, podemos perceber que o desenho também constitui um dos meios para promover o desenvolvimento motor da criança. Nesse quesito, a professora P42 salienta que através do desenho “trabalho diversos campos importantes como a expressão, imaginação, coordenação motora, dentre outros”. Além do desenho, outras atividades também são empregadas com a intenção do desenvolvimento motor fino da criança como a pintura, a *colagem*, a

dobradura, o recorte e a modelagem. Em relação a isto, a respondente P16 afirma que considera importante o “desenho livre, o recorte e a colagem para o desenvolvimento da coordenação motora e do raciocínio”. Ao registrarmos por meio de fotografias algumas das práticas artísticas realizadas pelas professoras, podemos perceber algumas das estratégias realizadas. Uma dessas estratégias relacionada está relacionada a colagem, como pode ser vista na figura 03.

Figura 03 - colagem com folhas naturais.



Fonte: Produção da autora.

Complementando essa intenção de desenvolvimento motor, outra respondente destaca as contribuições da atividade de modelagem, pois a “modelagem com massinha ajuda na imaginação, na coordenação e no envolvimento social” (P10). Nesse quesito, ao retomarmos ao questionário para analisarmos as atividades mencionadas pelas professoras, pudemos perceber que a

vivência da modelagem não se dá apenas com o uso de massinhas, uma vez que as professoras buscam oportunizar o acesso a diferentes materiais, como a argila, conforme destacado na figura 04.

Figura 04 - modelagem com argila.



Fonte: Produção da autora.

Com exceção da modelagem (45) e da colagem (43) que apresentaram um quantitativo significativo de menções, as demais vivências relacionadas a dobradura (15) e ao recorte (15) apareceram em menor número. Isso demonstra que, embora a coordenação possa ser uma habilidade desenvolvida sob diferentes estratégias, ainda há uma preocupação em promover experiências que objetivam o desenvolvimento motor mais refinado e preciso. Almejando até mesmo um certo domínio técnico, considerando que a realização de dobradura e o uso da tesoura requer habilidade e precisão.

Assim, apesar de ser fundamental possibilitar que as crianças explorem diversos materiais e técnicas em suas produções artísticas, Lowenfeld e Brittain (1977) destacam que, ao trabalhar arte com crianças entre 4 e 7 anos, não há espaço para o recorte de figuras esvaziada de sentido ou razões para se preocupar com a criação de produções para celebração de datas comemorativas. Isso se deve

ao fato de que, nesta fase, a criança está mais interessada em representar o que é mais significativo para ela. Desse modo, o processo de criação artística tem maior importância do que o produto desta criação.

No entanto, além de demonstrarem preocupação com a *coordenação* motora fina, as professoras também evidenciaram a importância dessas atividades para a coordenação global. Dentre as atividades que possibilitam esse desenvolvimento motor está o *teatro*, a *dança* e a *música*. Acerca desta questão, a respondente P05 apontou que a dramatização e música possibilitam “trabalhar o uso do corpo e a imaginação”. Corroborando com esse pensamento, a respondente P35 considera “muito importante as vivências com a música e com o teatro, pois proporcionam mais possibilidades de interdisciplinar os campos de experiência”.

Nesse sentido, a professora P43 ainda complementa afirmando que a “música e dança promovem uma interação entre os alunos”. Favorecendo, assim, a *socialização* entre as crianças através de vivências que possam ser experienciadas fora da sala de aula, em rodas de conversas e em atividades artísticas em grupo. Portanto, o número expressivo de menções a essas atividades (música, dança e teatro) evidencia que as professoras buscam proporcionar vivências artísticas por meio das diversas linguagens. Contribuindo, também, o desenvolvimento da coordenação motora, como foi apontado na análise da segunda periferia das representações sociais. Outra consideração que podemos realizar a partir das práticas envolvendo a música, a dança e o teatro, é o fato dessas áreas ampliarem o olhar das professoras acerca da vivência com a arte na Educação Infantil, assim como foi apontado em nossa análise da primeira periferia.

Entre as experiências artísticas mais citadas pelas professoras está a realização de *oficinas* (68) para confecção de brinquedos, artesanatos e adereços com uso de diferentes materiais, como a utilização de recursos recicláveis. A professora P60 destaca a importância dessas vivências, pois para ela “a produção das crianças tem grande significado para elas e também para os familiares, especialmente quando é apresentada em forma de exposição artística, onde as crianças são protagonistas”.

Embora mencionada com grande frequência, podemos perceber que 49 menções classificaram a prática de oficinas como pouco frequente. Além das

oficinas, o gráfico 04 nos mostra que outras vivências também são classificadas como pouco frequentes, como as experiências envolvendo a pintura e o teatro. Nas vivências relacionadas a pintura, cerca de 37 menções classificaram que realizam esta atividade com pouca frequência, enquanto 33 menções classificaram que realizam o teatro com pouca frequência. De acordo com as professoras, isso ocorre porque as vivências que envolvem a confecção de instrumentos, a confecção de brinquedos com materiais reciclados, a caracterização com fantasias, a realização de fantoches, pinturas com tintas, a exploração de materiais variados na pintura ou a produção de outros artesanatos, por exemplo, são práticas que demandam tempo, recursos e espaços adequados.

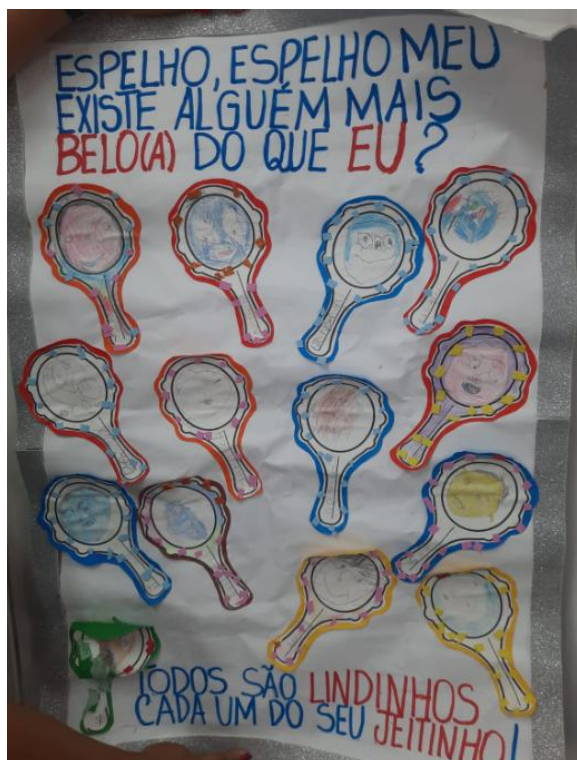
Deste modo, ao justificar o porquê realiza estas práticas com pouca frequência, a professora P74 argumenta que “são atividades que requerem maior organização para serem desenvolvidas, bem como, a compra de materiais”. No caso do uso de materiais recicláveis, a respondente P48 justifica que “realizo apenas uma vez no mês, pois é mais difícil para conseguir recursos para toda a turma”.

Além desses fatores, a professora P32 justifica que realiza de modo pouco frequente atividades envolvendo a pintura com tintas devido “à ausência de equipe de apoio para fornecer suporte durante a atividade”. Outra professora (P11), ao justificar por que realiza com pouca frequência as atividades de pintura, colagem e recorte, destaca a estrutura inadequada da instituição, pois, ao realizar atividades envolvendo recorte e colagem, necessita desligar os ventiladores, criando um ambiente desconfortável devido ao calor. A mesma professora ainda pontua que a falta de abastecimento regular de água faz com que a escola adote medidas para economia desse recurso, já que o abastecimento ocorre através de caminhões-pipa.

Assim, mesmo diante dessas adversidades, as professoras reconhecem a importância de propiciar *vivências artísticas variadas*, como exposições de quadros, exposições das produções das crianças, experiências com arte digital, fotografia e entre outras formas de experiências artísticas.

A imagem abaixo evidencia que as professoras sempre buscam valorizar as produções artísticas das crianças. Seja através da confecção coletiva de cartazes, que reúne as criações em uma peça, como destaca a figura 05.

Figura 05 - cartaz com produções artísticas.



Fonte: Produção da autora.

Além da confecção de cartazes coletivos, as professoras buscam promover exposições das produções artísticas das crianças. Como podemos observar na imagem abaixo, as professoras sempre buscam valorizar as produções artísticas das crianças. Seja através da confecção coletiva de cartazes, que reúne as criações em uma peça, ou por meio de exposições de obras, como destaca a figura 06.

Figura 06 - Exposição de oficina de cerâmica.



Fonte: Elaborada pela autora.

Em relação as vivências que apresentaram poucas menções, destaca-se o *desenvolvimento cognitivo em outras áreas de conhecimento* (09), *cinema* (07) e, a *rotina e a organização* (04). A vivência referente ao desenvolvimento cognitivo em outras áreas de conhecimento, não apresentaram relação com o campo da arte. Visto que essas vivências envolvem atividades como escrita espontânea, realização de contagem, entre outras. No entanto, pudemos perceber que arte constitui um importante suporte para a escrita de palavras, sendo empregada como um recurso ilustrativo da escrita. A figura 07 apresenta uma das práticas que uma das professoras utiliza, ao usar o desenho para ilustrar a escrita espontânea da criança.

Figura 07 - Desenho sobre a Páscoa.



Fonte: Produção da autora.

Além dessa atividade, as vivências relacionadas a *rotina e organização*, também se mostraram pouco relacionadas a arte. Visto que não foram especificadas o que era realizado na vivência da rotina e organização.

No que se refere ao *cinema*, pudemos perceber que essa vivência constitui um importante recurso pedagógico para o desenvolvimento cognitivo de outras áreas de conhecimento. A professora P62 destaca que considera importante o acesso a filmes, pois é um dos meios que ela trabalha a interpretação oral com as crianças. Esse olhar acerca do cinema remete ao pensamento de Arruda et al (2022), que considera o cinema como uma importante estratégia de ensino-aprendizagem que amplia o universo de experiências, oportuniza o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e a politização dos conteúdos (Arruda et al, 2022). No

entanto, a sua vivência na Educação Infantil esbarra na falta de recursos tecnológicos ou no problema logístico para transportar e instalar equipamentos como a TV e o data-show na sala de aula, o que torna seu uso pouco prático.

Além da vivência com o cinema, outras atividades se destacaram, como a *literatura* (35), a *leitura de imagens* (32), as *brincadeiras* (19) e, a *interdisciplinaridade e conhecimento cultural* (15).

Na vivência da literatura, podemos perceber a arte se insere enquanto um instrumento importante para a interpretação das leituras realizadas pelas professoras. O destaque a esta vivência foi realizado pela professora P18, ao afirmar que a leitura é uma vivência importante, “pois as crianças desenvolvem a concentração e estimulam a linguagem oral”. Em relação a esta atividade, a professora P46 ainda acrescenta que “o desenho, a partir da leitura, mostra como a criança está compreendendo; a experiência do desenho ajuda a incentivar a criatividade”. A figura 08, evidencia o uso do desenho como um meio para que as crianças possam expressar a sua compreensão dos textos.

Figura 08 - Desenho baseado em obras literárias.

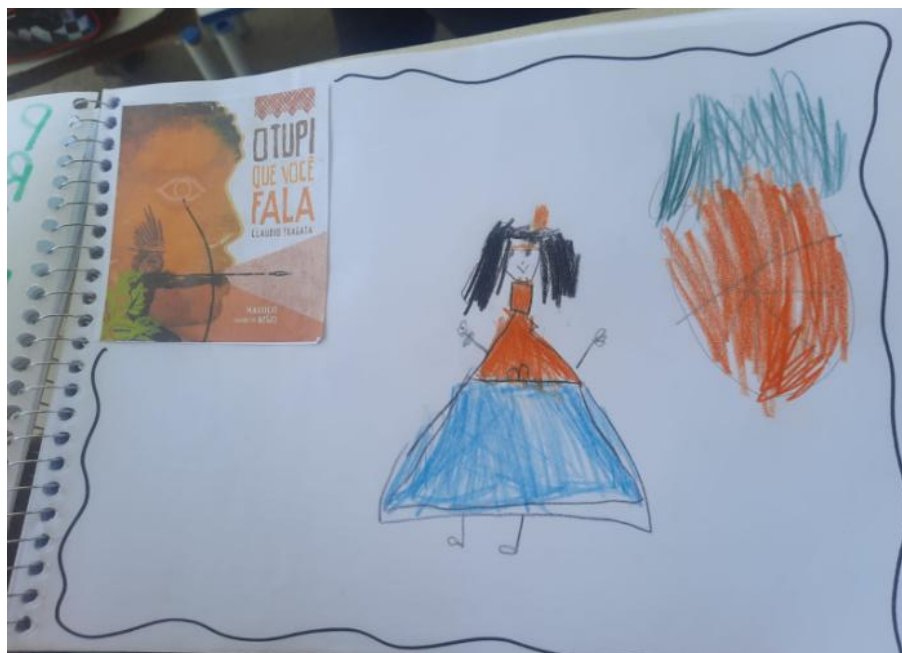


Fonte: Produção da autora.

Essa relação da arte com a literatura, evidencia o caráter da arte enquanto um recurso pedagógico e avaliativo do desenvolvimento, ao mesmo

tempo em que amplia o acesso das crianças às diversas culturas, como destacado na figura 09.

Figura 09 - Produção artísticas com base em obras literárias.

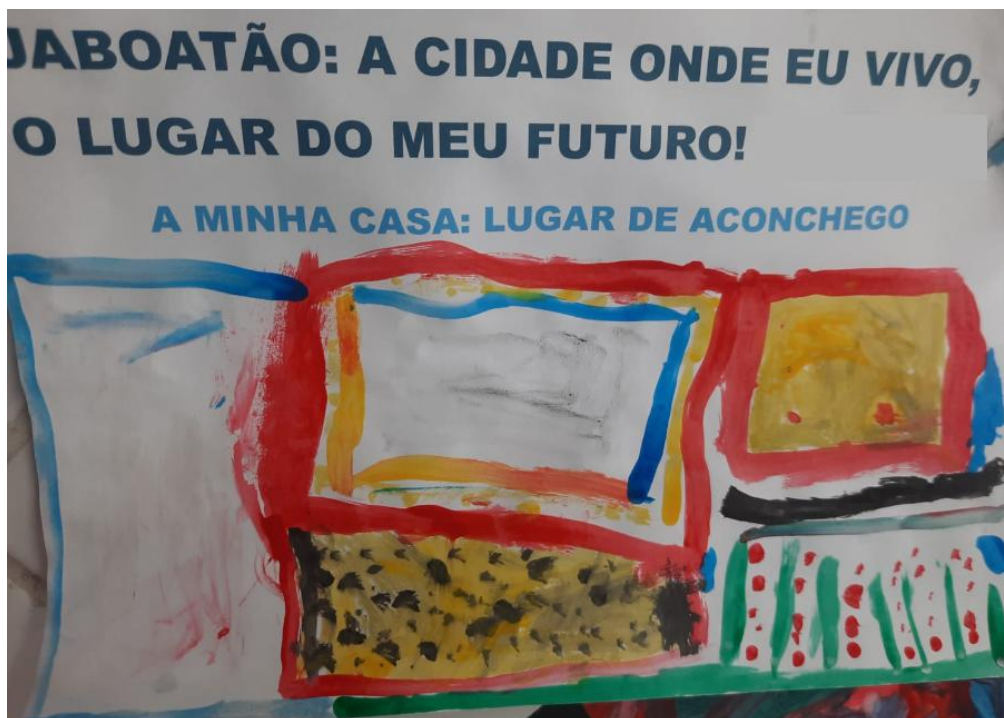


Fonte: Produção da autora.

Portanto, como exposto na análise da zona de contraste, uma parte do grupo das professoras destaca a aprendizagem que a arte pode proporcionar. Uma aprendizagem que é motivada não só pelos conhecimentos próprios da arte, mas da sua relação com outras áreas de conhecimento por meio da *interdisciplinaridade e do conhecimento cultural*. Contribuindo, assim, para o conhecimento das diversas culturas e para a valorização do contexto social em que a criança está inserida, como destaca a professora P49 ao evidenciar a importância da vivência de experiências relacionadas a interdisciplinaridade e ao conhecimento cultural. Para a respondente, as vivências culturais são mais importantes “porque tem mais sentido, pois estão inseridos no contexto social” (P49).

Deste modo, podemos perceber que as práticas das professoras na Educação Infantil, se preocupam com o acesso ao conhecimento das diversas culturas e com a valorização do contexto e da cultura local, como destaca a figura 10.

Figura 10 - Desenho infantil – Cidade onde eu vivo.



Fonte: Produção da autora.

Além disso, nas vivências mencionadas pelas professoras, se destacam a prática com as brincadeiras e leituras de imagens. Como salientado na análise da segunda periferia das representações sociais das professoras, a arte está relacionada a brincadeira. A professora P98 ressalta a importância das “brincadeiras cantadas, pois promovem o movimento do corpo, a socialização e a liberdade de expressão”. Deste modo, a brincadeira constitui uma das práticas relevantes no campo da arte.

Por fim, dentre as atividades mencionadas pelas professoras, está a leitura de imagens. A vivência desta experiência também está relacionada a atividade de interdisciplinaridade e conhecimento cultural, já que para as professoras a releitura de imagens proporciona o conhecimento cultural. A professora P02 destaca esta atividade ao afirmar que a “leitura e releitura de obras são importantes porque, além de obter informações sobre a obra, ainda oportunizam à criança a chance de mostrar sua arte”. Outra professora justifica a importância desta vivência, pois o “desenho e leitura de imagem, independem da timidez ou habilidade, estimulando a expressão verbal ou por registro que vai surgindo à medida que se expressam” (P96).

Em síntese, foi possível perceber que muitos elementos cognitivos, encontrados no campo semântico das representações sociais compartilhadas pelas professoras, se concretizam na prática docente com a arte na Educação Infantil. No entanto, embora as professoras reforçassem a importância da livre expressão das crianças, pudemos observar que suas produções artísticas, em particular o desenho, acabam sendo utilizadas como um recurso no ensino de outras áreas de conhecimento, assim como um instrumento avaliativo do desenvolvimento da criança.

Deste modo, podemos perceber uma relação de suas representações na perspectiva de atribuir à arte o papel essencial para o desenvolvimento da criança, assim como um instrumento de avaliação desse desenvolvimento. Mas, ao mesmo tempo em que atrelam a arte como instrumento para as vivências de outras áreas do conhecimento, percebemos que a arte não assume o caráter de livre expressão em sua concepção fundante, visto que ela está presente mais como um meio para promover o desenvolvimento de outras áreas de conhecimento como a linguagem oral e escrita, por exemplo.

Assim, essa consideração nos mostra que as suas representações sociais podem se concretizar de modo diferente na prática. Não só devido à representação acerca da importância da arte para a Educação Infantil, mas também por este sentido estar relacionado com as representações sobre a importância das outras áreas de conhecimento. O que leva, deste modo, a arte a ser empregada enquanto um recurso para vivência de experiências que valorizam áreas de conhecimento tidas historicamente como as mais importantes.

Além disso, ao apresentarem as justificativas para a realização de determinadas atividades de maneira pouco frequente, podemos perceber que a concretização das representações sociais também é influenciada por fatores externos, como o acesso a recursos, apoio educacional e a estrutura da instituição.

Portanto, embora não tenhamos observado diretamente a prática das professoras, o acesso a evidências dessas práticas, assim como os seus discursos apontando as atividades mais frequentes e as mais importantes, nos permitiu evidenciar que, de fato, elas efetivam experiências com a arte na Educação Infantil. Assim, partindo da premissa de que a prática é permeada por pressupostos teóricos,

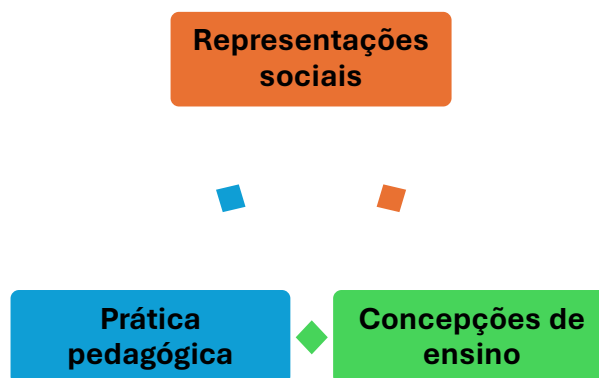
consideramos fundamental entender quais as concepções de ensino da arte que orientam a sua prática. A partir da compreensão desses pressupostos, será possível verificarmos se as concepções que predominam em suas representações sociais se concretizam na prática. Nesse sentido, buscaremos apresentar as concepções de ensino da arte predominantes nas representações sociais das professoras sobre a arte na Educação Infantil.

6.3. AS CONCEPÇÕES DO ENSINO DE ARTE NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PROFESSORAS ACERCA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As representações sociais, por serem um conhecimento orientador de condutas, desempenham um papel fundamental na formação das práticas pedagógicas. Essas práticas, por sua vez, são permeadas por pressupostos teóricos e, portanto, por concepções que fundamentam o seu ensino (Libâneo 1987; Silva, 2005). Sendo, essas concepções de ensino, apreendidas e reelaboradas por meio das representações sociais que os professores formam ao longo a sua vida profissional.

Assim, consideramos que há uma contínua interação entre as representações sociais, as práticas pedagógicas e as concepções de ensino, propiciando um processo interativo em que esses elementos se influenciam mutuamente no âmbito escolar.

Figura 11 - Fluxo Interativo entre Representações Sociais, Prática Pedagógica e Concepções de Ensino



Fonte: Produção da autora.

Nesse processo interativo, apresentado na figura 11, buscaremos analisar as concepções de ensino de arte que permeiam as representações sociais compartilhadas pelas professoras sobre a arte na Educação Infantil. Deste modo, partindo dos sentidos que predominam na organização interna das representações sociais, categorizamos as evocações de acordo com as concepções sistematizadas por Silva (2005). A distribuição dos cognemas, geradas por esta categorização, está ilustrada na figura 12.

Figura 12 – Classificação das unidades cognitivas em concepções do ensino de arte.



Fonte: Produção da autora.

A distribuição das unidades cognitivas, apresentada na figura 11, revela que as cognições mais salientes nas representações compartilhadas pelas professoras podem ser organizadas em quatro categorias. Essas categorias foram sistematizadas por Silva (2005) ao apontar quais concepções orientam o ensino da arte na educação escolar. Para Silva (2005), o ensino de arte pode ser categorizado

em quatro abordagens: a concepção de arte como técnica, arte como expressão, arte como atividade e arte como conhecimento.

Sob a perspectiva dessa categorização, classificamos 11 unidades cognitivas na concepção de arte como expressão, 10 cognemas na concepção arte como atividade e 06 unidades cognitivas foram distribuídas na categoria arte como conhecimento. Em nossa classificação, optamos por não alocar elementos cognitivos à categoria arte como técnica, pois as representações sociais do grupo não possibilitaram estabelecer uma conexão entre os cognemas e os fundamentos da concepção de arte como técnica.

Essa distribuição dos cognemas entre as concepções de ensino nos mostra que, nas representações sociais das professoras, há o predomínio de 41% de elementos cognitivos relacionados a concepção de arte como expressão, 37% de elementos cognitivos estão relacionados a concepção de arte como atividade e 22% dos cognemas estão relacionados a concepção de arte como conhecimento.

Deste modo, a categoria de *arte como expressão* foi associada aos seguintes termos: pintura, desenho, criatividade, expressão, liberdade, imaginação, criar, explorar, sentimentos, desenvolvimento e alegria. Visto que, como evidenciado em nossa análise, as professoras consideram o desenho e a pintura como meios importantes para as crianças se expressarem com maior liberdade, pois através de suas criações artísticas, elas podem explorar sua criatividade, imaginação, explorando os seus sentimentos na perspectiva de um desenvolvimento integral.

Essa valorização da arte enquanto um meio para explorar o lado subjetivo das crianças e enquanto uma forma de liberação de sentimentos, evidencia a adequação desses cognemas à concepção da arte como expressão. Uma vez que a proposta desta concepção era “permitir que a criança expressasse seus sentimentos” (Silva; Galvão, 2009, p.142). Deste modo, esta concepção acabou difundindo a ideia de que a arte não precisava ser ensinada, apenas expressada (Silva, 2010).

Esse sentido predominava não apenas no campo das artes visuais, mas também na música e no teatro. Pois, com as renovações que surgiram na arte/educação nas primeiras décadas do século XX, a música passou a ser valorizada como veículo de expressão humana, valorizando os sentimentos, enquanto o teatro priorizava o desenvolvimento infantil e a livre expressão da

imaginação, promovendo a criatividade dos alunos/as (Loureiro, 2001; Koudela, 1992; Moraes, 2011).

Nessa perspectiva, as representações sociais das professoras nos revelam que há uma maior valorização do processo de vivência da arte na Educação Infantil do que o produto estético resultante dessas experiências. Pois, uma das intencionalidades para o emprego da arte na Educação Infantil é acompanhar o desenvolvimento das crianças através das suas vivências artísticas. Esse sentido também permeia a concepção da arte como expressão, pois, de acordo com Silva (2005), “a grande ênfase nessa tendência é sobre as ações mentais desenvolvidas durante a realização da atividade artística, ou seja, sobre o processo, tendo pouca importância o produto resultante” (Silva, 2005, p. 57).

Durante a investigação da organização interna das representações sociais das docentes, percebemos que os cognemas música, dança, cores, ludicidade, brincadeira, colagem, teatro, tinta, participação e coordenação poderiam ser associadas a concepção da *arte como atividade*. Uma vez que, os sentidos que as professoras compartilham, enfatizam que a arte pode ser vivenciada em diferentes formas de expressões, como teatro, música e dança, em contextos que incentivem a brincadeira e a participação das crianças em atividades práticas, como colagens e o uso de tintas, para o aprimoramento da coordenação motora.

Essa valorização da arte como atividade, entendida como um simples fazer, reflete uma característica marcante desta concepção. Tendo em vista que, essa abordagem pressupunha que a arte deveria ser utilizada como um suporte para facilitar a aprendizagem de saberes de outras áreas do conhecimento, reduzindo-a a uma mera realização de atividades artísticas desvinculadas de conteúdos significativos (Silva, 2005). Deste modo, de acordo com Silva (2010), o ensino da arte “estava relacionado a ser um instrumento de suporte indispensável para a fixação dos conteúdos das demais disciplinas” (Silva, 2010, p.105).

Nesta concepção, as vivências relacionadas ao teatro, à música e à dança geralmente estão vinculadas a preparação de apresentações para celebração de datas comemorativas ou ao canto de músicas integradas à rotina escolar, com a dança assumindo um papel secundário como complemento da música. Assim, essas expressões artísticas, como as artes visuais, acabam sendo empregadas como uma

simples atividade, esvaziada de qualquer conteúdo do campo da arte, baseada exclusivamente no fazer artístico.

Por fim, relacionamos à categoria *arte como conhecimento* os cognemas: experiência, aprendizagem, cultura, conhecimento, fazer e interação. Visto que, podemos perceber que na zona de contraste e na segunda periferia das representações compartilhadas pelas professoras, a arte assume um papel significativo para a promoção de conhecimentos relativos à arte, e ao conhecimento da cultura local e dos diversos povos. Evidenciando, assim, o reconhecimento das professoras pelas potencialidades da arte para o desenvolvimento cognitivo e cultural das crianças.

Silva (2014) destaca a importância desta concepção, pois esta valoriza a apropriação, pelos alunos, das linguagens de arte e das diversas expressões artísticas, consideradas fundamentais para ampliar a leitura e a compreensão da realidade humana. Destacando, também, que a arte deve ser tratada enquanto um campo de conhecimento que tem conceitos e habilidades específicas (Silva, 2014).

No entanto, o baixo percentual de elementos cognitivos relacionados à concepção de arte como conhecimento, nas representações sociais das professoras, evidencia que há um desafio em consolidar nos professores a ideia da arte como campo de conhecimento. Esse apontamento já havia sido realizado por Subtil et al (2012) ao ressaltar que um dos maiores desafios na formação de professores para o ensino da arte é fazer com que os docentes reconheçam a arte como um campo de conhecimento (Subtil et al, 2012).

Barbosa (1998) ressalta a importância de desenvolver uma compreensão da arte enquanto conhecimento, pois, segundo ela, “a livre-expressão não é uma preparação suficiente para o entendimento da arte” (Barbosa, 1998, p.18). Ela prossegue afirmando que “se a arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um grito da alma, não estamos oferecendo nem educação cognitiva, nem educação emocional” (Barbosa, 1998, p.20).

Deste modo, considerando a influência das representações sociais nas práticas pedagógicas, é necessário que nas representações compartilhadas pelas professoras predominem os elementos cognitivos relacionados à arte enquanto conhecimento. Subtil et al (2012), ao fazer a comparação das representações sobre

a arte entre especialistas e pedagogos, destaca que a formação do professor altera suas representações sociais sobre a arte. Assim, por meio da experiência e conhecimento artístico vivenciados nos cursos de formação é possível desenvolver uma representação social desejável acerca da arte e seu ensino (Subtil et al, 2012).

Em suma, consideramos que identificar a concepção de ensino da Arte que predominam nas representações sociais compartilhadas pelas professoras foi fundamental, pois permite uma compreensão mais aprofundada do fenômeno, revelando como esses sentidos direcionam a prática docente e como impactam na forma sobre como a arte é ensinada e vivenciada na Educação Infantil.

Embora tenha sido notada a ausência de elementos cognitivos relacionados à arte como técnica, isso indica que, nas representações sociais das professoras, não há uma ênfase no domínio técnico da arte. No entanto, ao analisarmos suas práticas por meio das vivências mencionadas, percebemos indícios de que as professoras apresentam uma preocupação com o domínio dos meios e o manuseio dos instrumentos utilizados em vivências artísticas, como a dobradura e o recorte. O que nos leva a considerar que as representações sociais nem sempre se concretizam da forma como são concebidas. Ou seja, além da influência de fatores externos na concretização das representações sociais, pode haver outros fatores que efetivem as representações de maneira distinta da forma que está concebida.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Arte possui um importante papel para a educação dos sentidos e para o desenvolvimento crítico dos sujeitos. Assim, por entendermos que esse desenvolvimento deve ocorrer desde a mais tenra infância e que as suas práticas nos espaços escolares devam embasadas nos fundamentos do campo da Arte/Educação, desenvolvemos o presente estudo que teve como objetivo compreender as representações sociais da Arte compartilhadas por professoras da Educação Infantil de Jaboatão dos Guararapes – PE, a fim de analisar as implicações destas representações nas práticas efetuadas nesta etapa da Educação Básica.

Para isto, fundamentamo-nos na Teoria das Representações Sociais por ser um importante referencial para investigar o fenômeno das representações sociais, que consiste em um conhecimento socialmente compartilhado acerca de um objeto. A partir das fundamentações teóricas sobre as representações sociais, pudemos perceber que há uma inter-relação entre os sentidos, discursos e práticas que moldam as percepções dos professores sobre a Arte na Educação Infantil. As representações, fundamentadas em um núcleo central, formam um conjunto organizado que influencia a prática pedagógica. Já que toda representação constitui uma preparação para ação (Moscovici, 1978).

Nesse sentido, as ações que os indivíduos realizam no espaço escolar são mediadas tanto pelas representações sociais quanto por prescrições pedagógicas que se tornaram senso comum e que são carregadas de pressupostos teóricos, que, por sua vez, fundamentam o Ensino de Arte na educação escolar.

Deste modo, na composição deste estudo, realizamos o resgate das concepções de Ensino de Arte a partir das contribuições de Silva (2005) e outros estudiosos do campo da Arte/Educação. Além disso, também exploramos a maneira que Arte é integrada ao arranjo curricular da Educação Infantil, onde destacamos a sua abrangência aos cinco campos experiência.

Por meio dessa exploração conseguimos resgatar a inserção da arte no contexto educacional e entender as abordagens que fundamentam o ensino de arte na educação escolar, tais como: arte como técnica, arte como expressão, arte como atividade e arte como conhecimento. No entanto, ainda que o termo "ensino" não

seja adequado para se referir as relações educativo-pedagógicas que ocorrem na Educação Infantil, consideramos que essas concepções estabelecidas por Silva (2005) também estão presentes nas representações sociais das professoras dessa etapa da educação.

Nesse contexto, realizamos um teste de associação livre de palavras (TALP) e a aplicação de um questionário com 100 professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes- PE. Com os dados coletados por estes instrumentos, realizamos uma análise prototípica e uma análise de conteúdo para apreendermos os sentidos compartilhados pelo grupo.

A análise prototípica possibilitou atingirmos o objetivo específico de identificar o campo semântico, os elementos centrais e os elementos periféricos das representações sociais da Arte. Esta análise revelou que as representações do grupo estão alicerçadas em 27 unidades cognitivas, que se mostraram mais salientes dentro do recorte que realizamos. Essas unidades cognitivas estão estruturadas em 5 cognemas centrais, enquanto 22 unidades cognitivas estão alocadas no sistema periférico.

Nessa perspectiva, as evocações relacionadas à criatividade, pintura, desenho, expressão e liberdade constituem o núcleo central das representações sociais das professoras, indicando que a arte é predominantemente vista como um dos meios para fomentar a criatividade e a expressão das crianças. Essa visão, embora positiva e relevante, acaba limitando a potencialidade da arte, ao vinculá-la predominantemente a atividades de expressão individual, sem explorar suficientemente suas capacidades críticas e transformadoras.

Os cognemas que integram o sistema periférico atuam preservando essa centralidade das representações sociais do grupo. Todavia, os elementos da periferia nos mostram indícios de que outros sentidos são integrados à essa representação da Arte, como a vivência de outras expressões artísticas para além do desenho e da pintura, como a música, a dança e o teatro, por exemplo. Evidenciando também o reconhecimento das contribuições da Arte para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, assim como a valorização da cultura e do fazer artístico nesse processo de aprendizagem.

Entretanto, a posição periférica da cultura em relação ao núcleo central evidencia que as discussões contemporâneas sobre o Ensino de Arte na abordagem pós-moderna não foram incorporadas ao núcleo central das representações sociais da Arte na Educação Infantil. Isso demonstra que o núcleo dessas representações ainda é sustentado pela perspectiva modernista do Ensino de Arte. Contudo, é inegável que a tendência pós-moderna do Ensino de Arte se manifesta na segunda periferia, onde as representações sociais se concretizam em práticas.

No entanto, ao investigarmos as implicações dessas representações na prática docente, a partir das vivências artísticas mencionadas no questionário, percebemos que, embora tenham sido relatadas cerca de 20 formas distintas de vivenciar a arte na Educação Infantil, as práticas também evidenciam a influência de tendências pré-modernistas e modernistas no ensino de arte. Aspecto esperado, já que as práticas não estão restritas ao período histórico em que surgiram e nem são isoladas da complexidade inerente à prática educativa dos professores (Silva, 2005).

Todavia, salientamos que, para melhor compreender a efetivação dessas representações, assim como analisar quais concepções de ensino de arte predominam no fazer docente, é necessária uma observação ampla das práticas e dos métodos utilizados pelas professoras, já que conhecer apenas a frequência e as atividades artísticas realizadas não é suficiente para compreender sua prática.

Além de mostrar a organização interna das representações sociais da Arte e as implicações desses sentidos na prática docente com a arte na Educação Infantil, este estudo também mostrou que as representações sociais das professoras são permeadas pelas concepções que fundamentam o ensino de arte. Ao classificar os cognemas associados a essas concepções, constatamos o predomínio de elementos relacionados à arte como expressão, arte como atividade e arte como conhecimento.

A partir dos indícios encontrados na análise da organização interna das representações sociais e por não haver vestígios mais substanciais sobre a prática, nesta análise não foi possível estabelecer uma relação direta das representações sociais com a concepção de ensino de arte como técnica. Assim, uma possível abordagem para pesquisas futuras seria investigar como as concepções de ensino de arte se manifestam na prática dos docentes da Educação Infantil.

Alguns vestígios percebidos nos discursos das respondentes também nos levam a sugerir a necessidade de investigar os sentidos compartilhados sobre a concepção de infância pelas professoras. Visto que algumas falas enfatizaram aspectos relacionados a “assuntos abordados” e a ideia de “estudante”, podendo ser indícios de uma compreensão desvinculada dos discursos contemporâneos acerca da infância e da Educação Infantil.

Outra possibilidade, enquanto aprofundamento deste estudo, seria investigar o impacto da formação continuada nas representações sociais dos professores sobre a Arte. Uma vez que, segundo Subtil et al (2012), é possível desenvolver uma representação social desejável acerca da arte e seu ensino por meio de experiências e conhecimentos artísticos vivenciados nos cursos de formação. Deste modo, ao investigar a influência dessa formação nas representações sociais sobre a Arte, torna-se possível analisar se essa formação contribui para a superação da concepção de arte como expressão nas representações sociais das professoras.

Para findar, ressaltamos que os achados deste estudo enfatizam a relação entre as representações sociais e as práticas educacionais, assim como as abordagens de ensino que podem influenciar os sentidos compartilhados por um grupo, mesmo que modo inconsciente. Esperamos que os achados referentes as concepções de ensino que predominam nas representações sociais da Arte na Educação Infantil possam contribuir na (r)estruturação de programas de formação continuada de professores, na perspectiva de promover reflexões para o aprimoramento da prática docente. Contribuindo, também, com investigações que se debrucem em estudar sobre Educação Infantil, representações sociais e Ensino de Arte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, J. C., *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, 1994.

ABRIC, J.-C. A abordagem estrutural das representações sociais. Tradução de Pedro H. Faria Campos. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de. *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2. ed. Goiânia: Ab, p. 27-46. 1998.

ABRIC, J.-C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Org). *Representações Sociais e práticas educativas*. Goiânia – GO: UCG, 2003.

ABRIC, J.-C. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In: GUIMELLI, C. (Dir) *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994b.

ALVES, Maria. *Arte e seu ensino: sentidos atribuídos pelas vozes das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental*. Ed. Sesc. 2019.

AMORIM, Humberto. O ensino de música nas primeiras décadas do Brasil oitocentista (1808-1822). *Opus*, v. 23, n. 3, p. 43-66, dez. 2017.

ANPED [Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação]. Parecer da ANPEd sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação*, n.7, jan.-abr. 1998.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARRUDA, B. L. de ., Silva, D. D. da ., Silva, L. R. de S. e ., Arruda, Q. O. de A. ., Silva, R. C. da ., & Reis, S. C. da S. CINEMA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, 2022.

AZEVEDO, F. A. G. *Movimentos Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa*. 2000. 166 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicações e Artes. Centro de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves. *A abordagem triangular no ensino das artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

BARBOSA, Ana Mae . *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 9ªEd. 2014.

BARBOSA, Ana Mae . *Histórias do Ensino do Desenho*. *REVISTA APOTHEKE* , v. 5, p. 130-161, 2019.

BARBOSA, Ana Mae e FONSECA, Annelise (orgs). *Criatividade coletiva*. SP: Perspectiva, 2023.

BARBOSA, Ana Mae Tavares. Teoria e Prática da Educação Artística. São Paulo: Cultrix, 1975.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. Cultura, Arte, Beleza e Educação. Texto de assessoria do Programa Toda Beleza. Canal Futura. 2008. Disponível em: <<http://www.futura.org.br/main.asp?View={38DE8932-C99D-4430-A122-6511060DF964}>>. Acesso em: 18 jun. 2023.

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1979.

BERTONI, L. M., & Galinkin, A. L. Teoria e métodos em representações sociais. In: Mororó, L. P., Couto, M. E. S., & Assis, R. A. M. (orgs). Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, p. 101-122, 2017.

BONA, Viviane de. Estudo das práticas docentes: representações sociais em foco. 1. ed. Belo Horizonte: Caravana, 2022.

BONA, Viviane de. Representações sociais de autonomia e o uso das tecnologias na prática docente. Tese (Doutorado). 261 f. Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. Casa Civil. (1971). Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm.

BRASIL. Casa Civil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. DF, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.278/16. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm (acesso em 02/06/2023)

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 5/2009 – Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos: Arte*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CABRAL JA, Machado DA, Bridi AC, Marta CB, Silva PAL, Junior JLA, Barroso N, Mendes CA, Joazeiro VM, Dutra LB, Neves RB. A rastreabilidade de dispositivos médicos implantáveis e o sistema único de identificação de dispositivos: um estudo bibliométrico. Glob Acad Nurs. 2021.

CAMPOS, R. K. N. ; RAMOS, T. K. G. . A concepção de Infância em Rousseau. REVISTA TEMPOS E ESPAÇOS EM EDUCAÇÃO (ONLINE) , v. 11, p. 239-250, 2018.

CARVALHO, Leonardo Birche de. SÁ, Ivo Ribeiro de. Representações sociais sobre as linguagens da arte. IN: SOUSA, CLARILZA; SOUZA, A. M. B. (Org.). Estudos em representações Sociais e Educação: Revisão Integrativa. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

CASSETTARI, R.-R.-B., Pinto, A.-L., Rodrigues, R.-S., & Santos, L.-S.- dos. Comparação da Lei de Zipf em conteúdos textuais e discursos orais. Profesional De La información, 24(2), 157–167, 2015.

CASTRO, Vanessa Weber de. A EDUCAÇÃO MUSICAL NAS DÉCADAS DE 1960 A 1980: LACUNAS E FRAGMENTAÇÕES Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação João Pessoa – Universidade Federal da Paraíba – 15 a 18 de agosto de 2017 ISSN 2236-1855

CORRÊA, CARLA ANDRÉA ; OSTETTO, LUCIANA ESMERALDA . Sobre formação estética e docência: as professoras de educação infantil desejam mais arte!. LAPLAGE EM REVISTA , v. 4, p. 23-37, 2018.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. APRENDER - Cad. de Filosofia e Pisc. da Educação - Vitória da Conquista, Ano II, n. 2, p.105-114, 2004.

CRUZ, Gislaine Azevedo; SARAT, Magda. História da infância no Brasil: contribuições do processo civilizador. Educação e Fronteiras, Dourados, v. 5, n. 13, p. 19–33, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/5176>. Acesso em: 22 dez. 2024.

DEWEY, John. Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DEWEY, John. Experiência e educação. Tradução de Renata Gaspar. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2023.

DIAS, S. T. G. Representações sociais de alunos acerca do que é ser estudante em uma universidade pública federal. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2013.

DOISE, W. Les représentations sociales: définition d'un concept. Connexions, 45, 243-253, 1985.

DUARTE JR., João Francisco. Por que arte-educação? Campinas SP: Papirus, 2012.

DURKHEIM, Émile. As regras do método sociológico. São Paulo: Martin Claret, 2001.

EISNER, E. W. On discipline-based art education: A conversation with Elliot Eisner. *Art Education*, 41(4), 7–45, 1988.

FARIA, J. R. A história do teatro brasileiro: das origens ao teatro profissional da primeira metade do século XX. São Paulo: Perspectiva, SESC, v. 1, 2012.

FARIA, J. R. A história do teatro brasileiro: do modernismo às tendências contemporâneas. São Paulo: Perspectiva: SESC, v. 2, 2013.

FERRAZ, M. H. T. e SIQUEIRA, P. I. Arte-Educação: vivência, experimentação ou livro didático? São Paulo, Edições Loyola, 1987.

FLAMENT, C. Approche structurale et aspects normatifs des représentations sociales. *Psychologie & Société*, 4, 57-80, 2001.

FLAMENT, C. Pratiques et représentations sociales. In: J.-L. BEAUVOIS, R.-V. JOULE & J.-M. MONTEIL (Eds.). *Perspectives cognitives et conduites sociales*. Cousset, DelVal, Vol. 1. 143-150, 1987.

FLAMENT, C. Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. Em J-C. Abric (Org.) *Pratiques Sociales et Représentations*. Paris: Presses Universitaires de France. 1994.

FUSARI, M. F. R e FERRAZ, M. H. C. T. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

FUSARI, M. F. R e FERRAZ, M. H. C. T. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

GARCIA, Gilberto Vieira; SILVA Gustavo da Motta. Música, ginástica e dança no ensino secundário no Brasil do século XIX. *Revista Brasileira de História da Educação*. Maringá/PR. v. 21, 2021.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

GOLDENBERG, Simone Pavia. Análise de obras de Arte Visual no ensino de História VANGUARDAS ARTÍSTICAS HISTÓRICAS Dadaísmo, Construtivismo e Bauhaus. Trabalho de conclusão de curso, Universidade de São Paulo, SP, 2017.

HANSTED, Talitha; GOHN, Maria. Teatro e educação: uma relação historicamente construída. *EccoS*, São Paulo, n. 30, p. 199-220. 2013.

HOLM, A. M. Baby - Art : os primeiros passos com a arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

IABELBERG, R. Arte/Educação Modernista e Pós-Modernista: fluxos na sala de aula. 1. ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2017.

IABELBERG, Rosa. Arte-educação modernista e pós-modernista: fluxos / Rosa Iavelberg. Tese (Livre-Docência) – Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: s.n., 2015.

IBAÑEZ, T. Representaciones sociales: teoría y método. In: T. IBAÑEZ (Ed.). Ideologías de la vida cotidiana. Barcelona, Sendai, 14-90, 1988.

JABOATÃO DOS GUARARAPES. Secretária Municipal de Educação. Referencial Curricular do Município do Jaboatão Dos Guararapes – RCMJG. 2020.

JODELET, D. Lés representations sociales. Paris: PUF, 1989.

JODELET, Denise (org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JORDÃO, Gisele. A música na escola. Ed: ALLUCCI & ASSOCIADOS COMUNICAÇÕES; SÃO PAULO, 2012.

JÚNIOR, R., Vosgerau, D. S. R., Silla Júnior, C. N., & Zoppo, B. M. A Educação Musical no Brasil: percurso histórico por meio dos documentos oficiais (1847-2018). Educação, 48(1), e9/1–41, 2023.

JUSTO, J. S.; VASCONCELOS, M. S. Pensando a fotografia na pesquisa qualitativa em psicologia. Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 760-774, set./dez. 2024.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Jogos teatrais. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

KUHLMANN, Moysés Jr. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. FILHO, Luciano Mendes de Faria. VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). 500 anos de educação no Brasil. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEITE, Ana Paula dos Santos. Representações sociais do ensino da arte por professoras da educação infantil. Dissertação (mestrado). Universidade de Taubaté. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola Pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 1987.

LIMA, Norma Maria de. Representações sociais dos professores das creches das Universidades Federais Paraibanas sobre arte na educação infantil. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), 2015.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. O ENSINO DA MÚSICA NA ESCOLA FUNDAMENTAL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO. Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

LOWENFELD, Viktor. Creative and mental growth. 3. reimpr. New York: Macmillan, 1957.

LOWENFELD, Viktor.; BRITTAIN. W. L. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MARQUES, Jéssica Viana; NETO, João Balduino de Brito; TAVARES, Mikaela Dantas. DAS DANÇAS SACRAS E PROFANAS NO BRASIL COLONIAL: TRANSFORMAÇÕES, IDENTIDADES E APROPRIAÇÃO. In: Guilherme, Willian Douglas. Pluralidade de Temas e Aportes Teórico-Metodológicos na Pesquisa em História , 166–72. Atena Editora, 2020.

MAZZOTTI, A. J. A abordagem estrutural das representações sociais. Psicologia da Educação, 1º e 2º semestre, 17-37, 2002.

MINAYO, M. C. S. O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. rev. e aprim. São. Paulo: Hucitec, 2006.

MOLINER, P. ISA. Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales. In: C. GUIMELLI (Ed.). Structures et transformations des représentations sociales. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 199-232, 1994.

MORAES, Danielle. Teatro na escola: da lei à lida. Dissertação de Mestrado. UFSJ. São João Del Rei, MG. 2011.

MORAIS, Frederico. Arte é o que eu e você chamamos arte: 801 definições sobre arte e o sistema da arte. Bazar do Tempo; 1ª edição, 2018.

MOSCOVICI, S. A Representação Social da Psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigação em psicologia social. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NEVES, L. R., & Santiago, A. L. B. O uso dos jogos teatrais na educação: Possibilidades diante do fracasso escolar. Campinas, SP: Papirus. 2009.

OLIVEIRA, FLAVIANE DA COSTA ; SANTIN, THIAGO RAFAEL ; Wolter, R. P. ; PEIXOTO, Á. . Um método de análise automatizada de dados textuais: a classificação hierárquica descendente (CHD). In: Adriana Benevides Soares; Maria Eduarda Melo Jardim; Cesar Augusto Cabellas de Medeiros; Maria Luisa Rocha da Silva; Rejane Ribeiro. (Org.). Metodologia Qualitativa: técnicas e exemplos de pesquisa. 1ed. Curitiba: Appris, v. 1, p. 264-283, 2022.

OLIVEIRA, Marcia Franco de. Representações sociais e concepções dos professores sobre Arte na infância e implicações na Educação Infantil. Dissertação (mestrado). UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, Programa de Pós-Graduação em Artes e Educação, 2016.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. Arte, história e ensino - uma trajetória. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. Ensino da arte: os pioneiros e a influência estrangeira na arte-educação em Curitiba. Dissertação de Mestrado, Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

PERNAMBUCO. Currículo de Pernambuco para Educação Infantil. Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação. Recife, 2019.

PIAGET, Jean. L'Education Artistique et la Psychologie de L'Enfant. in Art et Education: recueil d'essais. Paris: Unesco, Pág. 22-23, 1954.

PRIORE, M. D. Histórias das Crianças no Brasil. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

RATEAU, Patrick; MOLINER, Pascal; GUIMELLI, Christian; ABRIC, Jean-Claud. Social Representation Theory. In: PAM Van Lange, AW Kruglanski e ET Higgins (Eds.) Manual de Teorias de Psicologia Social. Thousand Oaks, CA: Sage, 2011.

READ, Herbert. A educação pela Arte. Trad. Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

RIO-TORTO, G. O léxico: semântica e gramática das unidades lexicais. In: ATHAYDE, M. F. (Coord.). Estudos sobre léxico e gramática. Cadernos do Cieg, n. 23. Coimbra: Centro Internuniversitário de Estudos Germanísticos, p. 11-34, 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou Da Educação*. 1762.

SÁ, C. P. A construção do objeto de pesquisa em representações sociais. Rio de Janeiro. EDUERJ, 1998.

SÁ, C. P. Núcleo Central das Representações Sociais. Petrópolis: Vozes, 1996.

SALES, Mônica Patrícia da Silva. Trabalho docente na educação superior: uma análise a partir da Teoria das Representações Sociais e Ergologia. 2017. 219f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

SANTANA, A. P. de. Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. Sala Preta, 2, 247-252, (2002).

SANTANA, Arão Paranaguá de. Teatro e formação de professores. São Luís: EDUFMA, v. 1, 2009.

SANTOS FILHO, José Camilo e GAMBOA, Silvio Sánchez. (Org.). Pesquisa educacional: quantidade - qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, L. M. (Org.). Diálogos com a Teoria das Representações Sociais. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005.

SAVIANI, D. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Alexsander Barbozza da. Histórias dos processos de ensino-aprendizagem em dança: Maria Fux e a Escolinha de Arte do Brasil. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2022.

SILVA, D. B. da; VILLEGAS, M. M. O Ensino de Arte/Dança na história da educação brasileira. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo*, [S. l.], v. 6, p. e12303, 2024. DOI: 10.47149/pemo.v6.e12303. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/12303>. Acesso em: 8 jul. 2024.

SILVA, E. M. A.; ARAUJO, C. M. . Tendências e Concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócioepistemológico da Arte/Educação. In: 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambú. Anais, 2007.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. Arte como conhecimento: as concepções de ensino de arte na formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamenta de Recife. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2005.

SILVA, Maria Alves da. Arte e seu ensino: sentidos atribuídos pelas vozes das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2014.

SILVA, Maria Betânia e. Escolarizações da arte: dos anos 60 aos 80 do século XX (Recife – Pernambuco). Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Maria Betânia e; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Concepções de arte na educação. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 9, n. 35, p. 141–159, 2012.

SUBTIL, M.J. et al. Representações sociais sobre arte e ensino de arte. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, Vol. 12 - n. 3 - p. 350-361 / set-dez 2012

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGÈS, P. L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central de la représentation. *Bulletin de Psychologie*, 45, 203-209, 1992.

VIEIRA, Marcilio de Souza. História das ideias do ensino da dança na educação brasileira. 1. ed. - Curitiba: Appris, 2019.

VYGOTSKY. Lev Semionovitch. Imaginação e Criação na Infância. Tradução e revisão técnica: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Ed. Expressão. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

WACHELKE, J., & WOLTER, R. Critérios de Construção e Relato da Análise Prototípica para Representações Sociais. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 27(4), 521–526, 2011.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael y RODRIGUES MATOS, Fabíola. Efeito do tamanho da amostra na análise de evocações para representações sociais. *liber.* [online]. vol.22, n.2, pp.153-160, 2016.

ANEXO 1



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS
GERÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E NORMATIZAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **CHARBELE JÚLIA FERREIRA LINS** a desenvolver o projeto de pesquisa **As Representações Sociais Sobre o Ensino da Arte por Professores da Educação Infantil**, que está sob a coordenação/orientação do (a) Prof. (a) Viviane de Bona, cujo objetivo é compreender as representações sociais acerca da arte na Educação Infantil, compartilhadas por professores/as que atuam nesta etapa de ensino em Jaboatão dos Guararapes/PE, na Secretaria de Educação de Jaboatão dos Guararapes.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

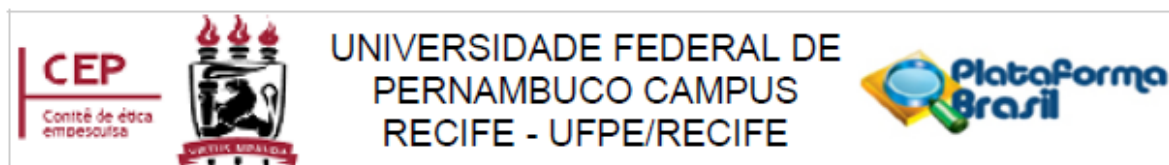
Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Jaboatão dos Guararapes, em 13 / 11 / 23.

Nome/assinatura e **carimbo** do responsável onde a pesquisa será realizada

Armanda Falcão
Gerente de Educação Infantil e Normalização
Matrícula [REDACTED]
SME-PMJG/PE

Anexo 2



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A ARTE POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: CHARBELE JULIA FERREIRA LINS

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 77191724.0.0000.5208

Instituição Proponente: Centro de Educação

Patrocinador Principal: Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.778.902

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma dissertação do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, intitulada AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A ARTE POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL, escrita por CHARBELE JULIA FERREIRA LINS sob a orientação de Viviane de Bona.

Sobre a metodologia, a presente pesquisa será desenvolvida sob a abordagem qualitativa.

Local da pesquisa:

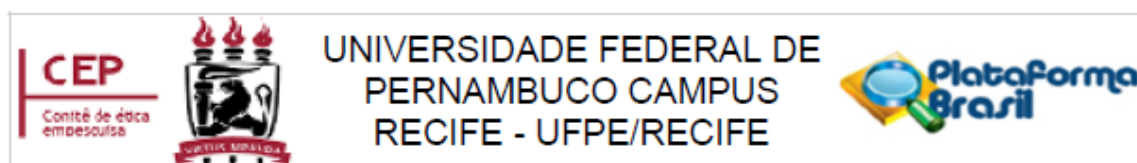
A pesquisa será realizada em escolas municipais situadas na cidade de Jaboatão dos Guararapes.

Amostra de Participantes: Considerando a obrigatoriedade da Educação Básica a partir dos quatro anos, a pesquisa buscará investigar as representações sociais dos professores que atuam com esta faixa etária, a pré-escola. Devido às limitações de tempo, optou-se por uma amostra representativa de 120 participantes, selecionados a partir de um universo de 371 profissionais atuantes nesse contexto educacional.

Crêterios de Inclusão e Exclusão

- Critério de inclusão: 1) Ser professor da Educação Infantil, da 2ª Etapa da Educação Infantil, referente as turmas do Grupo IV e V; 2) Ser professor(a) da Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prêdio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-800
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-3163 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 6.778.902

Guararapes.

- Critérios de exclusão: 1) profissionais de educação da instituição que estejam em férias ou licença médica.

Recrutamento dos Participantes:

O recrutamento de voluntários para participação na pesquisa envolvendo os professores da rede municipal de Jaboatão será realizado de maneira cuidadosa e eficiente, respeitando a ética e a disponibilidade dos participantes. A abordagem escolhida será por meio de contato virtual, utilizando o aplicativo WhatsApp como canal inicial de comunicação.

A partir desse contato será disponibilizado um convite com TCLE para os participantes manifestarem o seu interesse em participar do estudo. Os participantes que aceitarem em contribuir com o estudo serão convidados a responder um formulário online. Este formulário conterá perguntas que permitirão a coleta de informações relevantes para a pesquisa, como suas experiências, opiniões e representações sociais sobre a arte na educação infantil.

Instrumentos para a coleta de dados:

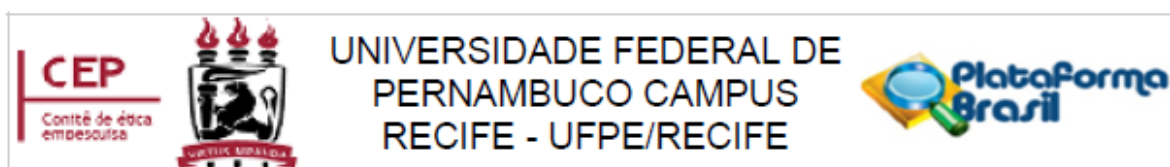
- 1) teste de evocação livre;
- 2) ficha para traçar o perfil dos professores;
- 3) entrevista semi-estruturada.

Procedimentos para a coleta de dados

A coleta de dados iniciará com a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido sobre a pesquisa. Ao concordar em participar da pesquisa os participantes irão responder o teste de evocação livre de palavras, que ficará sob domínio no pesquisador para análises posteriores. Cada participante responderá, uma única vez, o questionário virtual que será realizado onde o participante se sentir mais à vontade. A pesquisadora irá disponibilizar tablet e internet aos participantes que solicitarem previamente os dispositivos, não havendo nenhum custo para os participantes.

Juntamente ao teste de evocação livre, será aplicado uma ficha para traçar o perfil dos

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-800
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-3163 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 6.778.902

professores. A aplicação desses instrumentos ocorrerá através de um formulário eletrônico que será disponibilizado para a participação voluntária dos professores.

Após a análise dos materiais, serão convidados a participar das entrevistas aqueles professores que manifestarem interesse, nas quais serão explorados em maior profundidade os temas relacionados às representações sociais e às práticas pedagógicas.

Objetivo da Pesquisa:

Geral:

Compreender as representações sociais acerca da arte na Educação Infantil, compartilhadas por professores/as que atuam nesta etapa de ensino em Jaboatão dos Guararapes/PE.

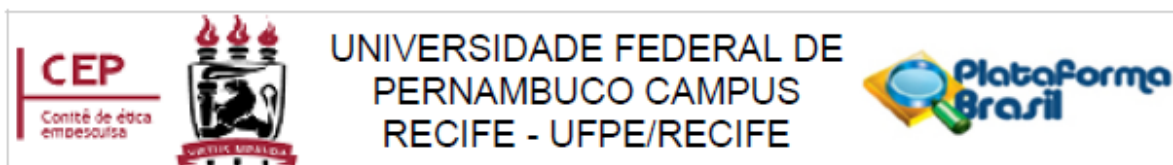
Específicos:

- a) identificar o campo semântico, os elementos centrais e os elementos periféricos das representações sociais acerca da arte compartilhadas pelas professoras da Educação Infantil;
- b) analisar os sentidos que os professores atribuem ao ensino da arte, através da compreensão das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro evidenciadas nas representações sociais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- Riscos: Considerando que a Evocação hierarquizada de palavras pode ter como risco uma interpretação equivocada da tarefa de hierarquização de maneiras diferentes, levando a resultados inconsistentes; buscaremos fornecer instruções detalhadas e claras aos participantes sobre como realizar a hierarquização, evitando ambiguidades. Entre os riscos que a entrevista pode provocar está o sentimento de desconforto dos participantes ao discorrer sobre suas opiniões e práticas, o que pode afetar a qualidade das respostas. Para minimizar este risco buscaremos estabelecer um ambiente seguro e de confiança para as entrevistas, garantindo a privacidade e a confidencialidade das respostas. Em relação ao uso do formulário virtual, embora o Google forneça medidas de segurança robustas, não se pode garantir uma invulnerabilidade absoluta. Podendo haver riscos em sua violação. Assim, para minimizar este risco, limitar o acesso ao formulário apenas aos participantes da pesquisa por meio de links específicos, reduzindo assim a exposição a possíveis violações. Além disso, buscaremos manter o sistema e a plataforma do formulário atualizados com as últimas correções de segurança fornecidas pelo provedor de serviços. Na

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-3163 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 6.778.902

busca de garantir que quaisquer vulnerabilidades conhecidas sejam corrigidas rapidamente, reduzindo os riscos de violação dos dados.

- Benefícios: Os principais benefícios aos participantes consistem em permitir a reflexão sobre suas próprias opiniões e atitudes, promovendo o autoconhecimento; a oportunidade de contribuir com as Ciências Sociais com suas perspectivas e experiências. Já os benefícios indiretos que este estudo pode promover é a exposição das diferentes representações sociais que podem enriquecer a compreensão da diversidade cultural e promover o respeito pelas diferentes perspectivas; a participação nesse estudo também pode ajudar os indivíduos que contribuíram com a evocação hierarquizada e com a entrevista a desenvolver habilidades de pesquisa, comunicação, pensamento crítico e análise.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está apto do ponto de vista ético.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos anexados encontram-se em conformidade com as exigências do CEP.

Recomendações:

Nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Protocolo aprovado.

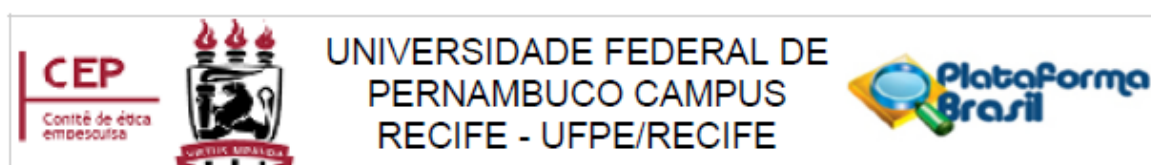
Considerações Finais a critério do CEP:

As exigências foram atendidas e o protocolo está APROVADO, sendo liberado para o início da coleta de dados. Conforme as instruções do Sistema CEP/CONEP, ao término desta pesquisa, o pesquisador tem o dever e a responsabilidade de garantir uma devolutiva acessível e compreensível acerca dos resultados encontrados por meio da coleta de dados a todos os voluntários que participaram deste estudo, uma vez que esses indivíduos têm o direito de tomar conhecimento sobre a aplicabilidade e o desfecho da pesquisa da qual participaram.

Informamos que a aprovação definitiva do projeto só será dada após o envio da NOTIFICAÇÃO COM O RELATÓRIO FINAL da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final disponível em www.ufpe.br/cep para enviá-lo via Notificação de Relatório Final, pela Plataforma Brasil. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado. Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-3163 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 6.778.902

através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2249295.pdf	12/04/2024 10:54:26		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	9ProjetoDetalhado.docx	12/04/2024 10:54:11	CHARBELE JULIA FERREIRA LINS	Aceito
Outros	Resposta2.docx	12/04/2024 10:52:44	CHARBELE JULIA FERREIRA LINS	Aceito
Folha de Rosto	2folhaDeRostoCEPCharbeleassinadocorrigido.pdf	02/04/2024 08:49:06	CHARBELE JULIA FERREIRA LINS	Aceito
Outros	RESPOSTASaspendencias.docx	21/03/2024 09:01:18	CHARBELE JULIA FERREIRA LINS	Aceito
Outros	6tclevirtual.doc	21/03/2024 08:53:10	CHARBELE JULIA FERREIRA LINS	Aceito
Outros	InstrumentoColeta.docx	15/01/2024 23:27:58	CHARBELE JULIA FERREIRA LINS	Aceito
Outros	anuencia.pdf	15/01/2024 23:23:37	CHARBELE JULIA FERREIRA LINS	Aceito
Outros	vivianecurriculo.pdf	15/01/2024 23:20:15	CHARBELE JULIA FERREIRA LINS	Aceito
Outros	4lattescharbele.docx	15/01/2024 23:15:03	CHARBELE JULIA FERREIRA LINS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	7DeclaracaoDeVinculoMestrado.pdf	15/01/2024 23:12:04	CHARBELE JULIA FERREIRA LINS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	5termoConfidencialidade.pdf	15/01/2024 23:10:48	CHARBELE JULIA FERREIRA LINS	Aceito

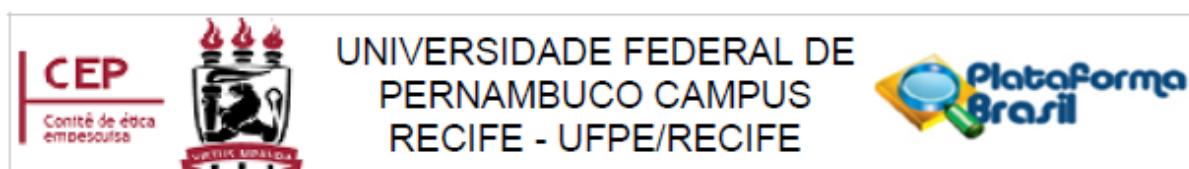
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-600
 UF: PE Município: RECIFE
 Telefone: (81)2126-8588 Fax: (81)2126-3163 E-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 6.778.902

RECIFE, 22 de Abril de 2024

Assinado por:
LUCIANO TAVARES MONTENEGRO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-3163 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br

APÊNDICE A - Instrumento para coleta de dados
LEVANTAMENTO DE DADOS

1. E-mail: _____ 2. Gênero: 3. Vínculo: () Efetivo () Contrato temporário
4. Em qual turma da pré-escola você é professor(a) da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes? () INFANTIL 4 () INFANTIL 5
5. Escreva as cinco primeiras palavras que lhe vem à cabeça ao pensar em ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL. () _____ () _____ () _____ () _____ () _____ No início de cada palavra escreva números variando de 1 a 5 para classificar a importância desses termos para você. Dentro de uma ordem que seja mais conveniente para você (aleatória ou não). Em que 1 significa que o termo é "Muito Importante", 2 é "Importante", 3 é "Moderadamente Importante", 4 é "Menos Importante" e 5 é "Pouca Importância".
6. Qual o seu nível de escolaridade? Selecione o seu maior nível de titulação. () Magistério / Normal Médio () Graduação – Pedagogia () Graduação - Outras licenciaturas () Especialização () Mestrado () Doutorado
7. Especifique a sua área em nível de especialização, mestrado ou doutorado, caso tenha marcado alguma dessas alternativas.
8. Há quantos anos concluiu a sua formação inicial, em nível de Graduação?
9. Considerando toda a sua carreira profissional, há quantos anos você leciona

na Educação Infantil?
10. Há quantos anos você leciona na Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes?
11. Há quantos anos você leciona em turmas de Educação Infantil no município de Jaboatão dos Guararapes?
12. A sua formação inicial, em nível de graduação, englobou disciplinas relacionadas a arte? ☐ Sim ☐ Não ☐ Não recordo, por isso prefiro não opinar.
13. Em sua formação continuada, participa ou já participou de cursos, oficinas, palestras e/ outras atividades relacionadas a arte? ☐ Sim ☐ Não ☐ Não recordo, por isso prefiro não opinar.
14. Em sua opinião, você acredita que a participação em cursos, oficinas, palestras e outras atividades artísticas oferece mais benefícios para a sua formação, quando realizada: ☐ Presencialmente ☐ Virtualmente ☐ Ambos modos trazem contribuições para a formação docente.
15. Você acha que é melhor participar de atividades artísticas online, presencialmente ou de ambos os jeitos contribuem para a sua formação? Poderia explicar a sua resposta, falando sobre como o formato de participação escolhido é melhor para sua formação?
16. O recurso financeiro destinado para a sua participação em atividades formativas relacionadas a arte, eram de origem: Você pode selecionar mais

de uma opção.

() Recursos próprios - atividades financiadas pelo próprio participante.

() Recursos públicos - atividades financiadas por instituições municipais, estaduais e/ou federais.

() Recursos Privados - atividades financiadas por instituições privadas ou filantrópicas.

() Desconheço a origem, por isso prefiro não opinar.

() Não participo de atividades formativas relacionadas a arte.

17. Liste 8 vivências relacionadas a arte que você realiza em sua prática na Educação Infantil. Consideramos vivências as práticas que são planejadas e desenvolvidas no cotidiano da Educação Infantil.

Primeira vivência: _____

Segunda vivência: _____

Terceira vivência: _____

Quarta vivência: _____

Quinta vivência: _____

Sexta vivência: _____

Sétima vivência: _____

Oitava vivência: _____

*Vivências são as atividades relacionadas a temática.

18. Com base nas vivências mencionadas anteriormente, classifique a frequência com que realiza cada uma delas, seguindo a ordem em que foram apresentadas por você. Marque um X para a frequência de cada atividade.

VIVÊNCIAS ESCRITAS NA QUESTÃO ANTERIOR	Muito frequente (quase diariamente)	Frequente (várias vezes na semana)	Pouco frequente (uma vez por semana ou menos)
Primeira vivência mencionada			
Segunda vivência mencionada			

Terceira vivência mencionada			
Quarta vivência mencionada			
Quinta vivência mencionada			
Sexta vivência mencionada			
Sétima vivência mencionada			
Oitava vivência mencionada			

19. Em relação a(s) vivência(s) que você classificou como POUCO FREQUENTE, poderia dizer por que isso acontece?

20. Das vivências mencionadas por você, há alguma(s) que considere mais importante? Qual(is)? Escreva um breve texto que justifique a sua resposta.

21. Liste 8 materiais e/ou recursos que você utiliza em suas vivências com arte.

01 - _____ 02 - _____

03 - _____ 04 - _____

05 - _____ 06 - _____

07 - _____ 08 - _____

22. A partir da listagem dos materiais e/ou recursos utilizados, liste 4 que você utiliza com maior frequência.

01 - _____ 02 - _____

03 - _____ 04 - _____

23. Na sua opinião, a arte oferece contribuições para as crianças?

() Sim

() Não

24. Justifique a resposta anterior apresentando quais seriam essas contribuições ou mencionando razões pelas quais a arte poderia não ser tão favorável para as crianças.

25. VOCÊ DESEJA PARTICIPAR DE UMA ENTREVISTA SOBRE O TEMA DA PESQUISA? NFORME UM TELEFONE DE CONTATO.

() Sim

() Não

Contato: _____

APÊNDICE B - Frequência das evocações elaborado através do software IRAMUTEQ

“Ranking”	termo	“Freq”	PORCENTAGEM
1.	ALINHAVO	1	0.2 %
2.	AMPLIAR O MUNDO INFANTIL	1	0.2 %
3.	APRECIAR	1	0.2 %
4.	ARGILA	1	0.2 %
5.	ARTE	1	0.2 %
6.	ARTISTA	1	0.2 %
7.	AUTENTICIDADE	1	0.2 %
8.	BAGUNÇAR	1	0.2 %
9.	CADERNO DE DESENHO	1	0.2 %
10.	CAMPO	1	0.2 %
11.	COLABORAÇÃO	1	0.2 %
12.	COLETIVIDADE	1	0.2 %
13.	COMPREENDER	1	0.2 %
14.	COMPROMISSO	1	0.2 %
15.	CONSTRUÇÃO	1	0.2 %
16.	CONTAÇÃO DE HISTÓRIA	1	0.2 %
17.	CONTEXTUALIZAR	1	0.2 %
18.	CORPORAL	1	0.2 %
19.	CRIANÇAS	1	0.2 %
20.	CURIOSIDADE	1	0.2 %
21.	DEDICAÇÃO	1	0.2 %
22.	DESAFIO	1	0.2 %
23.	DINÂMICA	1	0.2 %
24.	DOBRADURA	1	0.2 %
25.	EMPATIA	1	0.2 %
26.	ENCANTAR	1	0.2 %
27.	ENVOLVER	1	0.2 %
28.	ESCRITA	1	0.2 %
29.	FANTASIA	1	0.2 %

30.	FREVO	1	0.2 %
31.	HISTÓRIA	1	0.2 %
32.	HISTÓRIA DA ARTE	1	0.2 %
33.	IDENTIDADE	1	0.2 %
34.	INFORMAÇÕES	1	0.2 %
35.	INTEGRALIDADE	1	0.2 %
36.	INTELIGÊNCIA	1	0.2 %
37.	INTERPRETAR	1	0.2 %
38.	JOGAR	1	0.2 %
39.	LÁPIS	1	0.2 %
40.	LÁPIS DE COR	1	0.2 %
41.	LAZER	1	0.2 %
42.	LEGAL	1	0.2 %
43.	LEITURA	1	0.2 %
44.	LEVEZA	1	0.2 %
45.	LINGUAGEM	1	0.2 %
46.	LITERATURA	1	0.2 %
47.	MANIPULAR	1	0.2 %
48.	MATERIAIS	1	0.2 %
49.	MEDIADOR	1	0.2 %
50.	MONUMENTO	1	0.2 %
51.	NATUREZA	1	0.2 %
52.	OFICINAS	1	0.2 %
53.	OPORTUNIDADE	1	0.2 %
54.	PENSAMENTO	1	0.2 %
55.	PERSONALIDADE	1	0.2 %
56.	POSSIBILIDADES	1	0.2 %
57.	PRATICIDADE	1	0.2 %
58.	QUADRO	1	0.2 %
59.	RECICLAGEM	1	0.2 %
60.	RECONHECIMENTO	1	0.2 %
61.	REFLETIR	1	0.2 %
62.	REPRODUZIR	1	0.2 %

63.	RESPEITO	1	0.2 %
64.	SENTIR	1	0.2 %
65.	SOCIABILIDADE	1	0.2 %
66.	SONHO	1	0.2 %
67.	TRANSFORMAÇÃO	1	0.2 %
68.	AUTOCONHECIMENTO	2	0.4 %
69.	AUTONOMIA	2	0.4 %
70.	BELEZA	2	0.4 %
71.	CANTAR	2	0.4 %
72.	COLA	2	0.4 %
73.	COMUNICAÇÃO	2	0.4 %
74.	DESCOBERTA	2	0.4 %
75.	DRAMATIZAÇÃO	2	0.4 %
76.	EDUCAÇÃO	2	0.4 %
77.	ESSENCIAL	2	0.4 %
78.	EXPOSIÇÃO	2	0.4 %
79.	FORMAS	2	0.4 %
80.	INOVAÇÃO	2	0.4 %
81.	OBSERVAR	2	0.4 %
82.	PAPEL	2	0.4 %
83.	PRAZEROSO	2	0.4 %
84.	RECORTE	2	0.4 %
85.	RELEITURA	2	0.4 %
86.	REPRESENTAÇÃO	2	0.4 %
87.	SENSIBILIDADE	2	0.4 %
88.	TALENTO	2	0.4 %
89.	TESOURA	2	0.4 %
90.	ATENÇÃO	3	0.6 %
91.	COLORIDO	3	0.6 %
92.	ESPONTANEIDADE	3	0.6 %
93.	HABILIDADE	3	0.6 %
94.	MOTRICIDADE	3	0.6 %
95.	PESQUISA	3	0.6 %

96.	PINCEL	3	0.6 %
97.	AMOR	4	0.8 %
98.	CONCENTRAÇÃO	4	0.8 %
99.	DIVERSÃO	4	0.8 %
100.	EMOÇÃO	4	0.8 %
101.	ESCULTURA	4	0.8 %
102.	EXPRESSIVIDADE	4	0.8 %
103.	MOVIMENTO	4	0.8 %
104.	COORDENAÇÃO	5	1%
105.	INTERAÇÃO	5	1%
106.	PARTICIPAÇÃO	5	1%
107.	APRENDIZAGEM	6	1.2 %
108.	EXPERIÊNCIA	6	1.2 %
109.	FAZER	6	1.2 %
110.	TINTA	6	1.2 %
111.	DESENVOLVIMENTO	7	1.4 %
112.	SENTIMENTOS	7	1.4 %
113.	TEATRO	7	1.4 %
114.	COLAGEM	8	1.6 %
115.	CONHECIMENTO	8	1.6 %
116.	CULTURA	11	2.2 %
117.	EXPLORAR	11	2.2 %
118.	ALEGRIA	12	2.4 %
119.	BRINCADEIRA	12	2.4 %
120.	CRIAR	12	2.4 %
121.	LUDICIDADE	12	2.4 %
122.	LIBERDADE	13	2.6 %
123.	CORES	15	3%
124.	DANÇA	15	3%
125.	MÚSICA	17	3.4 %
126.	EXPRESSÃO	18	3.6 %
127.	IMAGINAÇÃO	21	4.2 %
128.	DESENHO	24	4.8 %

129.	PINTURA	29	5.8 %
130.	CRIATIVIDADE	42	8.4 %
		500	100%