

# ENSINO DA ARTE PARA PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

## ART TEACHING FOR CHILDREN'S EDUCATION TEACHERS: SOCIAL REPRESENTATIONS AND PEDAGOGICAL PRACTICES

Ana Paula dos Santos Leite **1**  
Alexandra Magna Rodrigues **2**

**Resumo:** O ensino da Arte é importante para o desenvolvimento infantil, pois possibilita vivências que potencializam o processo criador. O objetivo da pesquisa foi compreender as representações sociais de professoras de Educação Infantil sobre o ensino da Arte na infância e as implicações no trabalho pedagógico. Caracteriza-se como pesquisa exploratória quanti-qualitativa. Aplicou-se questionário sobre as práticas pedagógicas no ensino da Arte e realizou-se entrevista semiestruturada para identificar as representações sociais sobre tal objeto. Os dados quantitativos foram tratados com estatística descritiva e os dados qualitativos, por análise de conteúdo, discutidos à luz da Teoria das Representações Sociais. Responderam ao questionário 340 professoras, destas, 30 foram entrevistadas. O ensino da Arte foi representado como espaço de “bagunça”; mas também como possibilidade de expressão e criatividade. As professoras apontaram a necessidade de adaptação diante dos desafios no processo ensino-aprendizagem como falta de recursos para as aulas e de conhecimento docente sobre as linguagens artísticas.

**Palavras-chave:** Criação. Desafios. Expressão. Subjetividade. Desenvolvimento Humano.

**Abstract:** Art education is important for child development, as enables experiences that enhance the creative process. The aim the research was to understand the social representations of Early Childhood Education teachers about teaching Art in childhood and the implications for pedagogical work. It is characterized as exploratory quantitative and qualitative research. A questionnaire was applied on the pedagogical practices in the teaching of Art and a semi-structured interview was conducted to identify the social representations about this object. Quantitative data were treated with descriptive statistics and qualitative data, through content analysis, discussed in the light of Theory of Social Representations. 340 teachers answered questionnaire, which 30 were interviewed. Art education was represented as a “mess” space; but also the possibility expression and creativity. The teachers pointed out the need to adapt to the challenges in the teaching-learning process, such as lack of resources for classes and teaching knowledge about artistic languages.

**Keywords:** Creation. Challenges. Expression. Subjectivity. Human Development.

---

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, Universidade de Taubaté (Unitau). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0773954968082792>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4033-3996>. E-mail: [anapaula.dossantosleite@gmail.com](mailto:anapaula.dossantosleite@gmail.com) **1**

Doutora em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e Professora do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, Universidade de Taubaté (Unitau). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3843228032073245>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7143-3258>. E-mail: [alexandramagnarodrigues@gmail.com](mailto:alexandramagnarodrigues@gmail.com) **2**

## Introdução

A Arte constitui formas peculiares de manifestação da atividade criativa dos indivíduos. Nessa perspectiva, a Arte favorece o desenvolvimento de características essenciais para o ser humano, como a criticidade, sensibilidade, imaginação, sendo fonte valiosa para a leitura do mundo e de si mesmo (FERRAZ, 2009).

As linguagens artísticas – artes visuais, música, dança e teatro – são consideradas instrumento primordial para o desenvolvimento humano e estão previstas no currículo escolar, possibilitando vivências singulares. É importante destacar 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.

Entende-se que a Arte possibilita o desenvolvimento de condutas fundamentais para o indivíduo como o senso crítico, a sensibilidade e a criatividade. Trata-se de um saber que deve ser integrado à vida da criança como instrumento de leitura do mundo e de si mesma. Conforme cita Duarte Júnior (1994), a Arte ocupa, na vida da sociedade desde os primórdios da civilização, um lugar de destaque, uma vez que o mundo é cercado de símbolos e significados os quais possibilitam grandes descobertas na fase da infância.

A linguagem da Arte deve expressar e traduzir aspectos da vida, a maneira de ser, sentir e a maneira de ver o mundo, ou seja, as manifestações artísticas podem ser um registro de tudo aquilo que o homem tem necessidade de expressar. Confirma-se tal perspectiva no disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei número 9394/96, quando, em seu capítulo II Art. 26, define que “o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

A atuação da escola consiste na preparação dos alunos para assumir sua posição no seu meio. Fato mencionado por Rodrigues (2017, p. 46):

[...] a escola tem por função preparar e elevar o indivíduo ao domínio de instrumentos culturais, intelectuais, profissionais e políticos. Isso torna sua responsabilidade pesada e importante. Assim dimensionada a tarefa da escola, evidencia-se a expectativa que sobre ela recai no contexto da sociedade.

A educação artística na infância deve prever a invenção de experiências singulares, bem como a articulação entre percepção, manipulação material, invenção e criação buscando a atribuição de novos significados para a realidade. Edwards, Gandini e Forman (2016) afirmam que, nesse processo, há uma ampla gama de recursos os quais podem ser usados para a constituição de representações, como jogos espontâneos com blocos, dramatizações, brincadeiras ao ar livre, contação de histórias, encenação de papéis, culinária, atividades envolvendo pintura, colagem e modelagem. Essas atividades, dentre outras no campo da Arte, são oportunidades as quais corroboram na autonomia, através de atos mentais que requerem planejamento, coordenação de ideias e abstração.

Como pontuam Cunha e Carvalho (2017), em relação ao ensino da Arte, é preciso que a criança desenhe, cole, carimbe, empilhe, amasse, rasgue, colete pequenos objetos para criação (conchinhas, folhas, gravetos, tampinhas, entre outros), fure, classifique, molhe, manipule, prove, toque materiais, em um movimento o qual demanda interação, experimentação e criação, resultando assim em aprendizagem que ressignifique os sentidos socialmente construídos, além da incorporação de imagens e signos.

O professor nas aulas de Arte deve almejar, conforme cita Coletto (2010), o desenvolvimento da poética do aluno e da forma de se expressar, incentivando constantemente as produções autônomas e criativas, bem como o gosto pela Arte de maneiras significativas e diversificadas.

Ao elencar o ensino da Arte, como objeto de estudo pela Teoria das Representações Sociais (TRS), nota-se que ambos são repletos de símbolos e significados ancorados à subjeti-

vidade dos sujeitos. Além disso, o ensino da Arte é um objeto passível de ser compreendido pautado na obra de Moscovici, uma vez que essa teoria contribui para a leitura do mundo que cerca o ser humano.

Barbosa (2002) afirma que, por meio da Arte, há a representação simbólica tanto grupal quanto individual do seu modo de vida, sistema de valores, além das tradições e crenças. A linguagem artística possui o poder de transmitir significados pautados na cultura os quais se manifestam por diversas formas, como através da poesia, gestos, imagens, esculturas, dentre outras que compõem uma infinidade para expressão humana. Enquanto isso, as Representações sociais (RS), segundo Doise (1990, p.125): “são princípios norteadores de tomadas de posição ligados às inserções específicas em um conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações”. Nesse sentido, observa-se que as RS são repletas de símbolos e significados ancorados à subjetividade dos sujeitos. Segundo Moscovici (2012), as RS são a preparação para a ação, pois reestruturam e reorganizam os elementos do ambiente. Elas permitem dar sentido ao comportamento, conectá-lo a uma rede de relações com o objeto.

Portanto, o ensino da Arte na Educação Infantil pode ser considerado um fenômeno de RS que, segundo Moscovici (2012), permite que o indivíduo estabeleça significado para determinado objeto, uma vez que ele está em constante interação com o meio. E é a partir dessas relações e da sua subjetividade, que, ao expressar sua opinião sobre determinado objeto, acredita-se que o sujeito apresente atitudes, crenças, valores que podem nortear comportamentos e práticas. Nesse contexto, o objetivo dessa pesquisa foi compreender as representações sociais de professoras de Educação Infantil sobre o ensino da Arte na infância e as implicações no trabalho pedagógico.

## Metodologia

Trata-se de uma pesquisa exploratória com abordagem quantitativa e qualitativa que foi realizada com professoras da educação infantil da rede municipal de ensino de uma cidade do interior paulista. O projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (parecer n 3.838.902). Após aprovação, o convite para participação na pesquisa foi feito via redes sociais, no qual se disponibilizou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que as professoras fizessem a leitura e as que aceitaram foram encaminhadas para outra página contendo o questionário que foi preenchido no *Google Forms*.

Foram enviados questionários para 395 professoras da Educação Infantil. Tal instrumento era composto por perguntas fechadas para a identificação dos sujeitos com a finalidade de traçar o perfil das participantes do estudo. Além disso, tal instrumento foi composto por questões referentes à prática docente no que tange ao ensino da Arte na Educação Infantil, bem como questões a fim de evidenciar as atitudes das professoras sobre ao ensino da Arte nesse seguimento. Os dados foram tabulados e analisados com o auxílio do programa Excel.

Também foi elaborado um roteiro de entrevista a fim de identificar as RS sobre o ensino da Arte, o qual foi utilizado para entrevistar as docentes que se mostraram dispostas a participar dessa etapa da pesquisa, via *WhatsApp*. A amostra foi definida por saturação que, segundo Turato (2005), é uma ferramenta frequentemente utilizada nos trabalhos de investigações qualitativas com o intuito de constituir ou fechar uma amostra em estudo mediante a suspensão da incorporação de novos participantes em razão de determinada redundância ou repetição persistente na coleta de dados. As entrevistas foram gravadas e armazenadas em mídia digital para posterior transcrição integral de seu conteúdo. Após a transcrição o *corpus* das entrevistas foi tratado por meio de análise de conteúdo, segundo Bardin (2016) e discutidos à luz da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (2010).

## Resultados

Participaram da pesquisa 340 professoras da Educação Infantil, as quais responderam ao questionário e destas, 30 foram entrevistadas. As professoras encontravam-se na faixa etária de 20 a 61 anos, prevalecendo as faixas de 36 a 40 anos (22,6%); 41 a 45 anos (20,3%) e de

31 a 35 anos (14,1%). A maioria delas apresentavam curso de pós-graduação finalizado (47,4%) ou em andamento (16,5%).

A maioria das professoras (88%) apresentaram atitude positiva em relação ao ensino da Arte na Educação infantil, considerando-o como importante elemento para o desenvolvimento na Infância. Verificou-se, ainda, que 51,2% das profissionais priorizavam o ensino de Artes Visuais, seguido de Música (42,1%), Dança (5,3%) e Teatro (1,5%) nas aulas de Educação Artística.

Ao analisar as narrativas das professoras (n=30), a partir da análise de conteúdo e à luz da TRS, verificou-se dois elementos fundamentais: o ensino da Arte foi representado como bagunça e a necessidade de adaptação docente diante dos desafios como a falta de recursos para aula e o conhecimento sobre a linguagem artística (Figura 1).

**Figura 1.** Mapa mental - Ensino de Arte



**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

As narrativas apontam que o ensino da Arte é concebido como um espaço de bagunça, ocasionando certa resistência ao trabalho com as linguagens artísticas, principalmente quando envolve tinta ou cola em virtude de haver uma possibilidade de sujar a roupa e causar um mal-estar com a família da criança.

eu vejo como desafio fazer, trabalhar com tinta até com as ADIS porque quando é aula com tinta você vê que eles não gostam, parece que eles têm preguiça de lavar a mão da criança, que vai fazer bagunça, vai fazer sujeira (Professora 4).

eu vejo muito na minha experiência essa resistência quando tem a tinta, quando tem a bagunça e também até mesmo quando vai fazer uma escultura né com jornal com cola, tudo que dá mais trabalho (Professora 4).

os desafios é que às vezes a gente não tem de auxiliar como artes mexe com tinta, mexe com muita coisa que suja as mães não gostam que as crianças vão embora sujas (Professora 4).

Observou-se que as RS do ensino da Arte atrelado à bagunça e sujeira influencia explicitamente o trabalho prático em sala de aula, inclusive dificultando uma ação pedagógica mais efetiva. As narrativas apontam para falta de apoio das auxiliares (citadas como ADIS – auxiliar de desenvolvimento infantil) em contribuir com a higiene dos alunos, fato que dificulta a proposição de tais atividades em sala de aula. Jovchelovitch (2010) e Moscovici (2010) evidenciam que o ser humano representa porque tem a necessidade de entender e explicar a realidade

na qual está inserido. Assim, as representações orientam e interferem tanto implicitamente quanto explicitamente no cotidiano das pessoas.

Oliveira e Werba (2012) percebem as RS como conjunto de conceitos, propostas e explicações que surgem na vida cotidiana à medida que os indivíduos estabelecem relações com o meio. As RS equivalem aos mitos e sistemas de crenças da sociedade, definindo-se como uma versão contemporânea do senso comum. Essa forma pela qual cada sujeito concebe o objeto de conhecimento é mediada pela representação.

A “bagunça” também foi mencionada nas narrativas das professoras entrevistadas como presente nas aulas de Arte positivamente como algo que ocasionalmente pode ocorrer. Vemos isso nos seguintes relatos:

porque se a criança tá fazendo a arte não só a arte de reinar, de brincar, mas se ela tá assim eu vejo assim se ela tá fazendo uma arte na escola (Professora 15).

enquanto professora eu acho que sempre fui vista como a maluca que faz bagunça justamente por conta disso por inventar bastante coisa e deixar com que as crianças brincassem muito com a arte (Professora 25).

Merece destaque que essa desorganização da sala, citada como “bagunça”, foi concebida como algo positivo, como se fosse uma maneira de ultrapassar a ideia que apenas se aprende sentado e em silêncio. Essa perspectiva revela uma abertura para a construção e remodelação das representações sobre o ensino de Arte com vistas à criação e expressão infantil.

A RS do ensino de Arte como bagunça com uma conotação de positividade, caracteriza como fundamental o apoio para o desenvolvimento do aluno: “as crianças vão fazer aquela bagunçinha toda, mas o professor intervindo estando junto participando também ele tá colaborando no desenvolvimento da criança” (Professora 15). Mendonça e Brazão (2019) afirmam que a Arte, numa perspectiva voltada para o ensino-aprendizagem, propicia uma articulação entre o fazer, simbolizar e representar, processos básicos ao ser humano.

Moscovici (2010) reitera que a finalidade da TRS é encontrar familiaridade, partindo do universo consensual com locais que propiciam a sensação de se sentir em casa. Entretanto, quando o indivíduo se depara com um objeto de conhecimento desconhecido, ele tende a tentar realizar aproximações com as representações já adquiridas. Essa aproximação ocorre por meio de categorias que modificam determinadas concepções pré-existentes.

As contradições próprias das RS são encontradas nas narrativas das professoras que mostram atitudes positivas e negativas sobre a “bagunça” na aula de Arte. Segundo Spink (1993, p. 303), “as representações sociais, portanto, são tanto a expressão de permanências culturais como são o locus da multiplicidade, da diversidade e da contradição”.

Tratando dos desafios em relação ao ensino da Arte, determinados fatores foram citados, nas narrativas das professoras entrevistadas, sendo eles: a falta de recursos e de conhecimentos sobre as linguagens artísticas; quantidade de alunos; presença da reprodução de atividades em sala de aula; além da adaptação docente diante dos desafios para um trabalho artístico mais eficiente.

A falta de recursos é um aspecto destacado pelas Professoras 1 e 2 como inibidor de atividades artísticas diferenciadas. Notamos isso nos seguintes relatos:

às vezes o professor tá bem-intencionado sobre aquilo só que às vezes não tem como aplicar no aluno porque é a falta de recurso, né, aí ou disponibiliza comprando os materiais ou ele espera até quando eu não sei (Professora 1).

eu acho que o maior desafio é a falta de recursos e daí gente tem que acabar se a gente quer fazer alguma coisa diferente, a gente tem que fazer do bolso, né. Se quiser passar uma coisa diferente, é você que tem que correr atrás, não tem na escola, tem que comprar (Professora 2).

As professoras afirmaram que, devido à carência de materiais para propor atividades diversificadas, por vezes, necessitam comprá-los para levar para aulas. Para Lima (2020), a falta de recursos adequados para as atividades escolares influencia negativamente tanto na capacidade cognitiva e motora quanto na interpretação dos objetos que compõem a realidade. A autora ainda coloca que a instituição escolar deve aplicar parte de suas finanças em tal investimento com vistas a potencializar as aulas de Arte.

A tabela 1 mostra as opções dos recursos que as docentes (n=340) têm disponíveis para utilizar nas aulas de Arte.

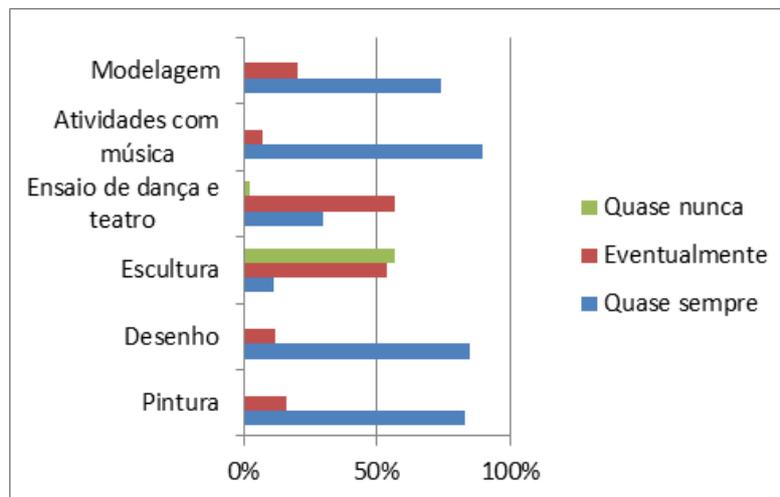
**Tabela 1.** Recursos disponíveis para professores em aulas de Arte de um município do Vale do Paraíba do Sul/SP, 2020.

Recursos disponíveis	Sim – N (%)
Materiais diversos para registro gráfico, como lápis de cor, giz de cera, canetinha, pincel, carvão, entre outros.	329 (96,8%)
Modelagem com massinha, areia, argila e barro.	299 (87,9%)
Recorte e colagem de diferentes texturas.	266 (78,2%)
Pintura com tinta usando recursos diversos, como algodão, escova de dentes, rolinho, garfinho, esponja, rolha, etc.	278 (81,8%)
Recursos físicos ou digitais para trabalhar com as manifestações musicais artísticas e culturais, como imagens e vídeos.	186 (54,7%)
Recursos para elaboração ou até mesmo improvisação de figurinos para apresentações teatrais e danças fornecidos pela escola.	110 (32,4%)
Uso de recursos diversos para contação de histórias, como fantoches, aventais das histórias trabalhadas, livros infantis e também materiais de papelaria para a confecção de outros.	245 (72,1%)
Instrumentos musicais para exploração dos diferentes sons.	250 (73,5%)

**Fonte:** Elaborada pelas autoras.

A dificuldade em ter acesso aos recursos diversificados tem como consequência, a predominância nas aulas de Arte, as atividades relacionadas às artes visuais e música (Figura 2).

**Figura 2.** Frequência de atividades realizadas pelas professoras nas aulas de Arte de um município do Vale do Paraíba do Sul/SP, 2020.



**Fonte:** Elaborada pelas autoras.

Os resultados apresentados no presente estudo revelaram que as linguagens artísticas relacionadas à dramatização e a dança são recursos muito pouco utilizados em sala de aula. Nessa perspectiva, Cunha e Carvalho (2017) reforçam que é primordial oportunizar aos alunos experiências e invenções com os recursos disponíveis sem restringir ao uso de apenas uma linguagem artística. É necessário trabalhar com a hibridização das linguagens, como a combinação entre desenho e pintura, pintura e desenho, extrapolando a Arte tradicional.

Para o conhecimento efetivo das linguagens artísticas, Edwards, Gandini e Forman (2016) enfatizam que há uma ampla gama de recursos os quais podem ser usados para a constituição de representações artísticas, como jogos espontâneos com blocos, dramatizações, brincadeiras ao ar livre, contação de histórias, encenação de papéis, culinária, atividades envolvendo pintura, colagem, modelagem, etc. Tais propostas voltadas à Arte são primordiais para o desenvolvimento da autonomia, além de permitir a extração de significados com complexidade crescentes, pautados nas experiências cotidianas. Essa aquisição de significados advém de atos mentais que requerem planejamento, coordenação de ideias e abstração, como pontua Lima (2020).

Somada à falta de recursos há outras duas carências como a necessidade de uma formação adequada para o trabalho com as linguagens artísticas e a quantidade de alunos em sala. Essas duas situações ocasionam lacunas na proposição de atividades mais significativas e diferenciadas, como se nota nas seguintes narrativas:

Ah, o professor ele tem que ter o conhecimento da arte, abafa isso, coisa que eu não tenho muito risos pra poder instigar, tirar da criança aquilo que ela entendeu (Professora 4).

Então fica uma coisa mais restrita um desenho pronto é lápis de cor giz de cera, massinha não sai disso (Professora 6).

olha no meu no meu viver durante muito tempo em sala de aula o desafio é a quantidade de alunos a quantidade de alunos independente do material que você vai tá manuseando precisa ser bem menor (Professora 13).

Uma das professoras afirmou que não apresenta conhecimento suficiente em relação à Arte e, em razão disso, sente-se despreparada para atuar em sala de aula. Já as Professoras 6 e 7 complementaram esse pensamento ao dizer há muitos alunos em sala, além de que suas aulas de Arte se restringem ao desenho pronto, lápis de cor, giz de cera e massinha.

Essa combinação de falta de recursos aliada à falta de conhecimentos sobre as linguagens artísticas e ao número excessivo de alunos por sala acabam por manter essas antigas e enraizadas concepções de ensino as quais se reproduzem frequentemente no cotidiano escolar. Dessa forma, é primordial que haja um investimento nos setores financeiros e de formação docente no intuito de mudar efetivamente essa realidade.

A falta de recursos e de conhecimentos, de acordo com Tabile e Jacometo (2017), é prejudicial ao processo ensino-aprendizagem, influenciando negativamente o desenvolvimento de competências, habilidades, valores e atitudes pautados nas linguagens artísticas, diminuindo, assim, a compreensão da realidade. As autoras ainda reiteram que o papel do professor na sistematização do conhecimento é imprescindível e, como se tem lacunas nesse processo, é nítido que a formação dos alunos também ficará incompleta.

Esse cenário, por vezes, faz predominar em sala de aula atividades de reprodução de modelos pré-definidos pelos professores. Essas atividades são valorizadas pelas famílias das crianças, como se constata na narrativa abaixo:

acho assim que fica assim mais na reprodução de atividades, o professor já tem uma expectativa daquilo que o aluno vai devolver (Professora 8).

quando você acaba fazendo atividades diferenciadas não tem muito apoio né, inclusive eu percebo um pouco dos pais assim nesse outro modo de ensino que valoriza a reprodução e o trabalho com as datas (Professora 8).

Como se observa na narrativa da Professora, a reprodução das atividades predomina no trabalho com as linguagens artísticas. Ela ressalta que o educador já tem uma perspectiva de como será o resultado e afirma também que é preciso maior suporte para efetuar atividades diferenciadas.

Merece destaque um trecho da narrativa da Professora 8 o qual retrata a valorização das famílias quando são feitas atividades de reprodução: “inclusive eu percebo um pouco dos pais assim nesse outro modo de ensino que valoriza a reprodução e o trabalho com as datas”.

Esse fato mostra que as RS das docentes estão associam o ensino da Arte ao desenho pronto ou a outro elemento cultural já estabelecido, geralmente com base nas datas comemorativas (na páscoa, se pinta um coelhinho; na festa junina ensinam-se todas as crianças a dançar uma música para apresentar às famílias; no dia das mães e dia dos pais a mesma situação se repete; não se pode esquecer dos cartões para cada data e das atividades pedagógicas inspiradas nelas com foco em linguagem, matemática e arte; tudo isso marcado pela elaboração de atividades perfeitas ou próximas a ela esteticamente – “sem borrar para não ficar feio”) alinha-se com a concepção de Arte que as famílias apresentam.

Uma questão precisa ser esclarecida nesse ponto da discussão: Por que uma professora, a qual teoricamente é mais instruída quanto ao processo de ensino da Arte, tem a mesma representação das famílias que, por vezes, tem pouco conhecimento dessa área?

Pautada nas obras de Moscovici (2012) e Wachelke e Camargo (2007) expõem-se algumas hipóteses para essa similaridade entre as concepções sobre o ensino das linguagens artísticas. A professora possivelmente teve uma formação acadêmica a qual reforçou essas antigas e enraizadas representações e, ao se ver frente a um grupo de alunos, acabou por reproduzi-las. Outra hipótese é que talvez ela apresentasse maior abertura à expressão e cria-

ção, porém, ao constatar que as famílias valorizavam essas práticas mais tradicionais, de forma inconsciente, foi levada a executar as atividades de tal forma.

A Arte atrelada à estética também está presente nas narrativas de outras docentes entrevistadas, como se nota a seguir:

Porque às vezes o professor quer mostrar aquele trabalho bonito pros pais numa exposição, mas não deixa a criança fazer o trabalho (Professora 23).

o professor tem que estar interessado em alguma coisa que tenha intenção mesmo de desenvolver não só ocupar o tempo da criança ou pra fazer alguma coisa bonita pro pai ver (Professora 25).

Uma das professoras aponta que, por vezes, o educador apresenta uma preocupação demasiada com a estética dos trabalhos que serão expostos às famílias, inclusive limitando a ação da criança para atingir esse objetivo. A outra professora complementa que é primordial o interesse do profissional para aprimorar as potencialidades do trabalho artístico e não somente propor uma atividade para ocupar o tempo do aluno.

Nesse sentido, Costa e Santos (2016) argumentam que o mais importante nas aulas de Artes não é a pintura perfeita e a exposição impecável sobre determinado tema, mas em quais aspectos aqueles registros contribuíram para o desenvolvimento da criança e sua compreensão do mundo. Elas ressaltam que o ensino das linguagens artísticas deve primar pelo trabalho com sentimentos e emoções, exploração dos sentidos e das habilidades, bem como o fomento à percepção, imaginação, criação e autoestima.

Frente a tantos desafios, o professor tem duas opções: conformar-se com a situação e trabalhar de forma limitada as linguagens artísticas ou adaptar seu trabalho nessa área e desenvolver sua ação pedagógica da melhor maneira possível. As Professoras anunciaram, em suas narrativas, concepções distintas em relação a esse cenário, como se percebe a seguir:

me diz que eu tenho que fazer, mas não me dá o suporte (Professora 7).

mas o que a gente pode fazer a gente faz né e a gente faz com carinho, com prazer de ver no final do trabalho os olhinhos dele brilhando (Professora 10).

eu gosto muito da ideia de não estereótipos, gosto de deixar as crianças muito livres (Professora 11).

Uma das professoras relata certa insatisfação no que tange à proposição de trabalhos artísticos diferenciados, visto que afirma ser imposto a ela executar tais atividades, porém relata não ter suporte para tal ação. Outra professora, por sua vez, tem outra concepção sobre o ensino de Arte ao comentar que faz as atividades com prazer e muito carinho. E a narrativa de um terceira professora reitera seu papel como mediadora no processo ensino-aprendizagem ao permitir maior liberdade de criação e quebra de paradigmas.

Novamente a partir estudos de Moscovici (2012), evidenciam-se os elementos que constituem as RS – a objetivação e ancoragem – nas narrativas das professoras. A Professora 7 revelou uma concepção de um ensino de Arte diferenciado, ao trazer a ideia de obrigação, classificando-a como algo trabalhoso, além de não possuir recursos suficientes para colocar em prática. Com isso, construiu uma representação sobre as linguagens artísticas atrelada à imposição, atribuindo a ausência de materiais uma barreira para não desenvolver tais atividades

em sala de aula. A Professora 10 manifestou, em sua narrativa, uma outra perspectiva sobre o ensino de Arte, realizando as ações pedagógicas com satisfação e desejo de fazer a diferença com seu trabalho. Já a Professora 11 mostrou a relevância de proporcionar aos educandos um trabalho livre de estereótipos com espaço para criação e expressão.

Com o propósito de entender essa RS sobre as linguagens artísticas, faz-se necessário analisar os relatos com base em Moscovici (2012). As Professoras 10 e 11 representaram a Arte como essencial para o desenvolvimento do aluno, ancorando-a à criação, à imaginação e ao momento prazeroso, de modo a formar uma representação positiva do objeto em estudo. Na contramão do que foi exposto, está a narrativa da Professora 8 ao relatar que o professor já sabe previamente qual será o produto final da atividade proposta.

Costa (2018) assegura, em relação ao papel das linguagens artísticas em sala de aula, que, ao conquistar uma abertura para usar a sua imaginação, criar e recriar, o indivíduo apresenta o potencial de elaborar sentidos para a realidade, preenchendo lacunas na sua visão de mundo ao articular conhecimentos, bem como interagir com os pares e trocar experiências.

Uma alternativa para driblar a falta de recursos mencionada pelas docentes é a utilização de materiais recicláveis nas aulas de Arte, como se nota nas narrativas que se seguem:

por exemplo trabalhar a música a criança ouvir a música, mas em outras unidades às vezes não tem os materiais suficientes pra tá trabalhando, mas nada impede de você tá trabalhando com sucata (Professora 15).

a arte pra mim, é criar, é transformar muitas vezes objetos ou então alguma coisa no que a gente pode reutilizar pode ser readaptada e virar um carrinho ou outro brinquedo (Professora 16).

As Professoras mostraram, em suas narrativas, que fazem uso de materiais, os quais seriam descartados, para efetuar trabalhos artísticos com seus alunos. Com eles, é possível produzir inúmeras criações, sempre com muita imaginação, expressão, sensibilização e reflexão, quebrando a representação de Arte apenas como ferramenta para registro de determinado conteúdo. É válido, de acordo com Costa e Santos (2016), o argumento que todo recurso pode ser reinventado, derrubando a concepção de que Arte apenas se faz utilizando folha sulfite e lápis de cor. Essa reinvenção traz a possibilidade de um trabalho pedagógico mais amplo e expressivo no ambiente escolar.

Face a todas as questões dadas até o dado momento, é imperativo enfatizar que, apesar de haver professoras com RS sobre o ensino da Arte associadas ao desenho pronto, reprodução de atividades, trabalho com as datas comemorativas e resistência em propor ações diferenciadas em sala; existem professoras as quais apresentam concepções bem distintas ao perceber a importância de fornecer aos pequenos possibilidades para se expressar, imaginar e criar, construindo novas RS sobre as linguagens artísticas. As narrativas das Professoras reiteram esse posicionamento:

às vezes, o aluno vai ser um artista famoso então isso é importante, né (Professora 1).

fazer as crianças pegarem o gosto pela arte e pelas coisas assim música acho que o papel do professor é de incentivador (Professora 2).

Por meio da análise dessas narrativas, evidencia-se que a percepção das professoras, que ao trabalhar a Arte com as crianças, pode promover subsídios para desenvolver o potencial artístico com vistas a incentivar um interesse progressivo nas artes visuais, música, dança

ou teatro como base para uma futura carreira e da necessidade do professor atuar como incentivador do gosto pelas linguagens artísticas.

Com base nas obras de Cunha e Carvalho (2017) e Moscovici (2012) e conforme já mencionado aqui, nota-se que, embora ainda existam docentes com RS sobre o ensino de Arte numa perspectiva estanque, sem significado e valorização de antigas práticas concebidas como infalíveis; há professoras as quais estão modificando essas concepções, atribuindo às linguagens um caráter de expressão, autonomia, criação, imaginação, desenvolvendo assim aspectos primordiais para o desenvolvimento humano.

### Considerações Finais

A presente pesquisa identificou as Representações Sociais de professoras de Educação Infantil sobre o ensino da Arte na Educação Infantil, bem como as implicações no trabalho pedagógico. O ensino de Arte foi representado como “bagunça”; e as professoras apontaram a necessidade de adaptação diante dos desafios no processo de ensino-aprendizagem da Arte na infância.

Apresentaram-se, nas narrativas, componentes representacionais, como a Arte atrelada à “bagunça” ou à “sujeira”; como impedimento para outros componentes das aulas e como valorização da estética nos trabalhos. Porém, também se apresentou como expressão, imaginação, criatividade e criação, demonstrando, em algumas narrativas, uma mudança de concepção sobre Arte na infância.

A pesquisa mostrou que há escassez de recursos para se trabalhar as linguagens artísticas em sala de aula, com o conseqüente predomínio de atividades voltadas para as artes visuais e música, deixando em segundo plano a dança e o teatro.

Frente ao desafio da falta de recursos, de conhecimentos sobre as linguagens artísticas, entendemos que as professoras podem continuar a trabalhar de forma limitada as linguagens artísticas ou adaptar-se diante dos desafios no ensino dessa área, desenvolvendo sua ação pedagógica inovadora. Entretanto, essa escolha é influenciada pela formação inicial e continuada desse grupo.

Pelo exposto e considerando o aparato teórico estudado e as relações estabelecidas a partir dos dados coletados, constatamos que as linguagens artísticas finalmente estão, gradativamente, ganhando corpo no ambiente escolar, constituindo um caminho para a descoberta do mundo por meio da experimentação e exploração dos sentidos.

O que se espera é que esse estudo contribua para as discussões sobre as concepções do ensino de Arte e que inspire mais educadores e pesquisadores a buscar excelência para as aulas desse que é um componente primordial para a o desenvolvimento humano.

### Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Arte, educação e cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: RETO, Luís Antero; PINHEIRO, Augusto. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação e Desportos. Secretária da Educação Fundamental. **LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

COLETO, Daniela Cristina. **A importância da arte para a formação da criança**. Revista Conteúdo. Capivari, v.1, n.3, jan./jul. 2010.

COSTA, Zuleika, SANTOS, Maria Alice Amaral dos. **A arte na educação infantil: sua contribuição para o desenvolvimento**. Out, 2016. XV Seminário Internacional de Educação. Educação e Interdisciplinaridade: Percursos teóricos e metodológicos.

COSTA, Willmann. **Por que ainda há resistência à BNCC**. 25 de Janeiro de 2018. Disponível em:

<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1932/por-que-ainda-ha-resistencia-a-bncc>. Acesso em: 01 ago. 2020.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da, CARVALHO, Rodrigo Saballa de (Org.). **Arte contemporânea e Educação Infantil**: crianças observando, descobrindo e criando. 1. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

DOISE, Willem. **Les représentations sociales**: définition d'un concept. Connexions, Paris: Dunod, 1990. p. 111-174.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco Duarte. **Por que arte-educação?**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Leila, FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo, FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**: fundamentos e proposições. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Psicologia social, saber, comunidade e cultura. 2010, p. 20-31.

LIMA, Ana Maria Botelho de. **Influência da infraestrutura escolar no aprendizado**. Ago. 2020. Disponível em: <https://escolasexponenciais.com.br/tendencias-e-metricas/qual-a-influencia-da-infraestrutura-escolar-no-aprendizado/>. Acesso em: 23 out. 2020.

MENDONÇA, Alice, BRAZÃO, Paulo. **Arte**: Conceito e representação no contexto profissional dos professores de dois cursos - Educação Física e Ensino Fundamental. Rev. Tempos Espaços Educ. | São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 12, n. 29, p. 25-44, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/2768>. Acesso em: 17 out. 2020.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução: Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012. Título original: La psychanalyse, son image et son public.

OLIVEIRA, Fátima Oliveira de; WERBA, Graziela Cristina. **Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012, p. 104-117.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola**: o transitório e o permanente na educação. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SPINK, Marie Jane. O estudo empírico das representações sociais. In SPINK, M. J. (org.) **O conhecimento no cotidiano**: As representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

TABILE, Ariete Fröhlich; JACOMETO, Marisa Claudia Durante. **Fatores influenciadores no processo de aprendizagem**: um estudo de caso. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 34, n. 103, p. 75-86, 2017. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862017000100008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 24 out. 2020.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde**: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. Revista Saúde Pública, v.39, p.507-514, 2005.

WACHELKE, João Fernando Rech, CAMARGO, Brigido Vizeu. **Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento.** Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology - 2007, Vol. 41, Num. 3, p. 379-390. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v41n3/v41n3a13.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

Recebido em 10 de dezembro de 2020.

Aceito em 12 de fevereiro de 2021.