

EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS: UM OLHAR A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MENDONÇA, Monielique Ananda¹

BONFANTI, Claudete²

RESUMO: Este texto é resultado das experiências empreendidas no Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica, requisito curricular obrigatório para a licenciatura em Pedagogia da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), na qual propõe reflexões do exercício da docência em educação infantil. O estudo está pautado nos princípios da pesquisa qualitativa, sendo desenvolvido numa instituição pública municipal da rede de ensino de Itajaí (SC). Os procedimentos adotados foram a observação participante, registros em diários de campo, pesquisa no Projeto Político Pedagógico e entrevistas. Com base nesses instrumentos, foi elaborado o plano de ação/intervenção. Participaram vinte e cinco crianças com idade entre 4 a 5 anos – Pré-escola. Numa incessante busca em associar aspectos da teoria à prática, as ações tiveram como objetivo provocar experiências estéticas, mediadas pela arte, conduzidas pela criação e apreciação, visando o desenvolvimento de um sujeito sensível, ético. Os resultados apontam possibilidades para o fazer docente na primeira infância, bem como, o desenvolvimento sensível docente e das crianças participantes do estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Docência. Educação Infantil. Experiências estéticas.

ABSTRACT: This text is the result of the experiments under taken in the Supervised Internship: Educational Practice Research, curricular requirement demanded for the degree in Education from the Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), which proposes reflections on teaching in early childhood education. The study is based on the principles of qualitative research, which was developed in a public school of the city of Itajaí (SC). The procedures adopted were participant observation, field diaries, records research in the school political pedagogical document and interviews. Based

¹ Acadêmica egressa do Curso de Pedagogia – 2014 – Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI.

² Mestre em Educação, docente do Curso de Pedagogia e orientadora do Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica – Educação Infantil.

on the sein struments an action intervention plan was elaborated. Twenty-five pre-school children aged 4 to 5 took part in this experiment. In a continuous search of associating theory and practice, actions aimed to provoke aesthetic experiences, mediated by art, conducted by creation and appreciation, aiming at the development of a sensitive, ethical being. The results show possibilities for making eaching in early childhood, as well as the sensitive teaching and the development of the children who took part in the study.

KEYWORDS: Teaching. Early Childhood Education. Aesthetic experiences.

1 INTRODUÇÃO

Assim como consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar princípios, dentre eles, os princípios “estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2010, p.16).

Dentro dessa perspectiva, o assunto abordado no artigo diz respeito à necessidade e importância da mediação do docente pelo viés da educação do sensível por meio das artes, possibilitando um diálogo entre a pedagogia e as diversas linguagens, sem fazer uso estritamente pedagógico delas, restringindo-se apenas aos temas e didáticas, mas uma proposta que vai além, a fim de promover um enlace entre o sentir e o saber, presentes no campo da estética. Dessa forma, a arte deixaria de ser apenas uma linguagem que integra o currículo e passaria a ser algo incorporado à vida do sujeito.

Pensando nesses aspectos, experiências foram empreendidas durante a prática de ensino no Estágio Supervisionado, requisito curricular obrigatório para a licenciatura em Pedagogia, no quinto período do Curso, em um contexto da educação infantil, junto a um grupo de crianças com idade entre 4 a 5 anos, da rede de ensino do município de Itajaí (SC).

Ao se tratar da formação de professores para a Educação Infantil, reconhecemos que o estágio oportuniza o exercício profissional docente, enquanto formação inicial, possibilitando uma interrelação entre os pressupostos teóricos e metodológicos, levando-nos a compreender gradativamente os saberes necessários ao exercício da docência com crianças pequenas. O estágio se constitui de várias etapas. Inicialmente, foi feito um diagnóstico do grupo de crianças. Para tanto,

fizemos uso da observação participante, registros em diários de campo, entrevistas e análise do Projeto Político Pedagógico da instituição concedente ao campo do estágio. De posse desses dados, os analisamos e fomos pesquisando possibilidades para respaldar a elaboração do plano de ação/intervenção. Salientamos que as experiências estéticas emergiram das necessidades observadas no campo dessa prática observada, ou seja, os dados analisados nos deram pistas para pensar o plano de intervenção.

Considerando que a descoberta pelo mundo dá-se pelos sentidos, Duarte Jr. enfatiza que “[...] o mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível” (2001, p. 13). Nessa perspectiva, cabe ao professor reconhecer que educar crianças é cuidar do todo, não só da educação formal, mas também da sensibilidade, da criatividade, da formação do caráter e do gosto pela arte.

Pensamos que a arte pode ser representada de diversas formas, seja por um desenho, uma obra, uma escultura, um gênero literário, enfim, uma grande diversidade que possibilita apresentar ao mundo a capacidade do ser humano de simplesmente imaginar ou de criar e apreciar a arte através dos sentidos.

Acredita-se que é impossível dissociar o saber sensível ao cognitivo, pois o conceito de sensibilidade está vinculado ao desenvolvimento dos sentidos que busca a inteligibilidade. Portanto, não se relaciona apenas o sensível com a emoção, mas também a percepção e a fruição estética como uma ação estreita ao conhecimento, à razão, ao inteligível. Assim, há de se compreender a arte como um processo cognitivo-fruitivo, que constitui fonte de humanização e de educação do homem (BARBOSA, 2008 *apud* CARVALHO; NEITZEL, 2012).

Dessa forma, interligar razão e sentimento, conceito e estesia, numa mescla de ideias, novos olhares sobre o mundo e a vida podem vir a ser alguns dos resultados da educação estética.

Pensar em sensibilidade convida-nos a refletir sobre as práticas educativas fomentadas pelos docentes no cotidiano escolar, pois eles são os mediadores entre a criança e a magia da arte, na possibilidade de renovar-se ou até inovar o fazer pedagógico. Vale ressaltar que a educação estética não visa substituir estratégias de ensino, mas aprimorá-las.

Tendo em vista pensar possibilidades de intervenção docente, nesse processo de formação inicial, buscou-se relacionar as experiências do estágio com a

necessidade de possibilitar às crianças um contato mais íntimo e vivencial com as diferentes manifestações da arte, compartilhando com as mesmas uma educação estética que não se vincula apenas às vivências artísticas, mas ao refinamento dos sentidos.

2 PENSAR, PLANEJAR E REALIZAR AS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS: POSSIBILIDADES PARA O FAZER DOCENTE

A sensibilidade estética é considerada “um processo longo em que o homem desenvolve no processo de humanização, na relação que estabelece com a natureza, com os outros e consigo mesmo, à medida que desenvolve seus sentidos”. (CARVALHO; BUFREM, 2006, p. 50).

Para Renato Barilli (1989), pensador italiano, qualquer experiência poderá tornar-se estética – desde o ato de respirar até uma refeição – na medida em que, na atividade em questão, haja a intervenção de três categorias, a saber: a novidade, a totalização e a ritmicidade. A experiência estética centra-se no comportamento humano, de forma geral, a experiência artística pressupõe a produção de objetos ligados a tal comportamento.

Portanto, despertar os sentidos torna-se imprescindível e o que mais favorece o desenvolvimento estético é a exposição, a frequência à arte. Por isso, as intervenções tiveram como foco provocar experiências que possibilitassem às crianças o desenvolvimento da sensibilidade, percepção, expressão, criatividade e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas, quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por elas, pelos colegas e pela natureza, envolvendo a expressão linguística, literária e artística. Dentre as várias possibilidades pensadas e planejadas, recorre-se a algumas para expô-las neste relato.

Visando o refinamento dos cinco sentidos, uma dinâmica foi aplicada com as crianças, relacionando esse processo ao nível de leitura sensorial e emocional, pois assim como afirma Martins (2006, p. 40), “a visão, o tato, a audição, o olfato e o gosto podem ser apontados como os referenciais mais elementares do ato de ler”. A autora complementa, ainda, que a leitura sensorial começa

Desde os nossos primeiros contatos com o mundo, [...] o cheiro do peito e pulsação de quem nos amamenta ou abraça ou podem ser convites à satisfação ou ao rechaço. Começamos assim a compreender, a dar sentido ao que e a quem nos cerca. Esses também são os primeiros passos para aprender a ler. (*Idem*, p.11).

É possível dar continuidade às contribuições de Martins, fazendo uma pausa para refletir se é correto referirmo-nos ao ato de ler restringindo-o à mera decodificação de códigos escritos, pois quem nunca sentiu um aroma agradável de um perfume, transportando-nos às situações que marcaram nossas vidas? Quem já não escutou uma música e “viajou” no tempo? Não estaria o ato de ler ligado aos diferentes sentidos que atribuímos ao mundo que nos cerca?

Nessa perspectiva, é possível considerar que o processo de compreensão da criança pelo mundo desenvolve-se a partir do nível de leitura sensorial que começa desde a mais tenra idade, acompanhando-nos por toda vida. Assim, à medida que somos conduzidos pelos sentidos, vamos aprendendo no contexto do que nos impressiona a vista, o tato, o ouvido, o olfato ou o paladar.

Martins (2006, p. 40), enfatiza que “o jogo com e das imagens e cores, dos materiais, dos sons, dos cheiros e dos gostos incita o prazer, a busca do que agrada e a descoberta e rejeição do desagradável aos sentidos”.

Partindo dessa perspectiva, organizou-se o grupo num círculo diante de uma cadeira e uma caixa em destaque repleta de objetos diversificados em tamanhos, texturas, cores, sons e aromas, na qual cada criança teve a oportunidade de escolher um deles com os olhos vendados. Escolhido o objeto, a criança tentava reconhecê-lo por meio da leitura sensorial, descrevendo e dando sugestões para adivinhar o que estava segurando.

Figura 01: Dinâmica dos sentidos



Fonte: Arquivo pessoal

Foram perceptíveis diante dos gestos e expressões das crianças suas inquietações, demonstração de nojo ou apreciação de determinado objeto, o receio de colocar a mão dentro da caixa, o sorriso, o estranhamento, a curiosidade, enfim,

diversas sensações agradáveis ou desagradáveis que demonstraram uma leitura marcada por percepções táteis, olfativas, sonoras, bem como também a observação na dimensão visual.

Cada reação teve um destaque, mas cabe mencionar uma criança que, ao cheirar o orégano de olhos vendados, recordou da comida da mãe, afirmando que era “*a coisa gostosa que a mãe colocava na comida*”. Essa recordação diz respeito ao nível de leitura emocional que avança ao despertar da curiosidade, no provocar das lembranças, dos choros, dos risos. É ela que nos estimula à fantasia. Martins ressalta que:

Na leitura emocional emerge a empatia, tendência de sentir o que se sentiria caso estivéssemos na situação e circunstâncias experimentadas por outro, isto é, na pele de outra pessoa, ou mesmo de um animal, de um objeto, de uma personagem de ficção (MARTINS, 2006, p.51-52).

Ainda, conforme a autora, nesse processo de participação afetiva numa realidade alheia, “a criança tende a ter maior disponibilidade que o adulto pelo simples fato de, em princípio, tudo lhe ser novo e desconhecido e ela precisa conhecer o mais possível a fim de aprender a conviver com esse mundo” (MARTINS, 2006, p. 52).

Os estímulos nessas perspectivas possibilitam que as crianças se tornem mais humanas, a partir do momento que os sentidos proporcionam um processo histórico de conhecimento do mundo que os envolve e do autoconhecimento.

A literatura também proporcionou experiências. Desse modo, foram selecionados livros com o desafio de levar para a sala de aula o texto literário como objeto estético para ser apreciado, reconhecendo que essa arte pode vir a ser um facilitador do processo cognitivo da criança e que deve ser, portanto, disponibilizada a ela, ao invés de lhe ser imposta como um veículo de informação. Assim, o livro literário pode não só facilitar a entrada da criança no universo da leitura, como permitir que ela estabeleça uma relação estética com o texto escrito ou imagético, por meio da fruição.

As práticas se pautaram nos estudos de Neitzel (2006, p. 98), que enfatizam uma concepção de literatura enquanto movimento artístico que desperte os sentidos e faça fluir o desejo pela obra, pois “mais do que informar ela quer sensibilizar”. Tal posicionamento se contrapõe à ideia utilitária da literatura em sala como pressuposto para a aprendizagem da criança, como ler um livro para ensinar conceitos matemáticos ou geográficos.

Se a literatura é utilizada como pressuposto pedagógico, a relação desse sujeito com o livro é marcada pela preocupação primeira da escola em desenvolver crianças leitoras e, de extrema importância, por desenvolver na criança habilidades múltiplas (CARVALHO, 2012), tornando-se, assim, esquecido, desvalorizado, ou talvez, desconhecida a importância da concepção de literatura como fenômeno estético, atrelada à concepção de literatura frutiva.

Nessa premissa de que a leitura não se restringe apenas à decodificação de linhas escritas, mas todo o processo de revelação, descobertas e apropriação dos significados para a criança, as atividades aplicadas permitiram a aproximação das crianças ao universo da leitura literária, mesmo antes de estarem alfabetizadas.

Foi feita contação de histórias com a presença do livro. Nesses momentos, deixamos as crianças à vontade em um tapete com almofadas, ora em círculo, ora nas posições que as crianças optassem em ficar, seja sentado, deitado, enfim, de modo que ficassem relaxados e acomodados para apreciar esse momento. Ao desenrolar das histórias que foram narradas com enredo e em algumas partes envolvendo as crianças, foi possível constatar o despertar da curiosidade e imaginação da turma. As crianças tentavam adivinhar, entusiasmadamente, o desenrolar do conto, e, assim, esse despertar da literatura, transformada em um momento de apreciação, fez com que as crianças se aventurassem nos contos. Nesse sentido, Carvalho enfatiza que:

A literatura está diretamente ligada à formação humanística, construindo valores de ética, de moral, de respeito, entre outros valores que vêm ao encontro de outra função que é a de permitir leituras diferentes de mundo, ou mesmo fornecendo modelos de vida e comportamento. Além disso, estabelece parâmetros entre o ficcional e o real e, principalmente, educa o ser humano (CARVALHO, 2012, p. 61).

Dando continuidade a experiências de contato direto das crianças com livros, foram organizadas rodas de leituras ao decorrer do estágio. Em círculo com uma diversidade de livros justapostos próximos às crianças, dos mais variados gêneros textuais e gráficos, elas tinham a oportunidade de escolher o que lhes chamava mais a atenção para realizarem suas próprias leituras sensoriais e imagéticas, sem aprisionamentos e cobranças, mas com a liberdade de optar se desejavam apreciar o livro ou não, se iriam optar em manuseá-lo sozinho ou em grupo. Enfim, proporcionamos possibilidades de escolha, dentre as variedades ofertadas, objetivando a formação estética e vivência da fruição.

Figuras 02 e 03: Roda de leitura monitorada



Fonte: Arquivo pessoal

Embora não soubessem ler graficamente por não serem alfabetizados, as ilustrações dos livros traziam informações prévias daquilo que queriam que fosse lido. Houve quem apreciou o livro de cabeça para baixo, de trás para frente, quem contou histórias para o amigo, ou ainda, quem se aproximou solicitando que a história fosse contada exclusivamente para ele (a).

Assim, quanto mais exposta a criança estiver à literatura, maior as significações construídas e, conseqüentemente, maior o seu desenvolvimento cognitivo, pois “o significado estabelecido pela criança está diretamente relacionado à sua vivência, por isso ele estabelece uma interpretação particular” (CARVALHO, 2012, p. 64).

Daí a necessidade do docente dispor, diariamente, em sala de aula, de espaço e tempo para a leitura frutiva, para a contação de histórias, para recitais literários, para atividades de manuseio livre do livro em sala de aula, pois a arte requer apreciação e sensibilização estética, o que exige um trabalho constante. Conforme apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais:

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida (BRASIL, 1997, p. 19).

Nessa procura em possibilitar às crianças o conhecimento de si e do mundo, optamos em atividades de expressões artísticas, envolvendo as crianças em experiências sensoriais e expressivas através da criação e apreciação.

Considerando que “a leitura de uma obra de arte é uma aventura em que cognição e sensibilidade se interpenetram na busca de significados” (PILLAR, 2011,

p. 14), optamos num primeiro momento, em organizar uma exposição de obras artísticas em autorretrato para apreciação.

Figura 04: Crianças apreciando obras artísticas em autorretrato



Fonte: Arquivo pessoal

Observando as crianças nesse momento, foi possível conhecer suas diferentes leituras e interpretações. Uma grande parte do grupo, ao ver a obra *Monalisa* de Leonardo da Vinci, afirmou que era a “*Mãe de Jesus*”. Ao apreciar a obra da Princesa de Romero Britto, alguns diziam que era uma “*rainha*” ou simplesmente uma “*mulher*”. Pontuavam ainda se as pessoas estavam tristes ou alegres, se eram bonitas ou feias, enfim, cada um fez a sua leitura.

Nesse sentido, Pillar acrescenta que “compreender uma imagem implica [...] apreciá-la. Ler uma imagem é saboreá-la em seus diversos significados, criando distintas interpretações” (2011, p. 13).

Peixoto, citado por Carvalho e Bufrem (2006, p. 56-57), sinaliza que a arte “não apenas frutifica em objetos artísticos, mas dialeticamente, produz seu criador, constituindo-se como ser humano que sente, percebe, conhece, reflete e toma posição ante o mundo”.

Na perspectiva de criação, realizamos uma atividade de construção do autorretrato das crianças, recorrendo à técnica de cartonaria com tinta guache.

Figura 05: Construção de autorretratos com técnica de cartonaria com tinta guache



Fonte: Arquivo pessoal

Essa etapa da atividade consistiu em uma releitura das obras observadas, pois segundo Pillar há uma grande diferença entre cópia e releitura:

A cópia diz respeito ao aprimoramento técnico, sem transformação, sem interpretação, sem criação. Já na releitura há transformação, interpretação, criação com base num referencial, num texto visual que pode estar explícito ou implícito na obra final. Aqui o que se busca é a criação e não a reprodução de uma imagem (PILLAR, 2011, p.14).

Portanto, as crianças participaram de um processo de criação, tendo como estímulo a visualidade para uma construção artístico-estética, guiados por suas próprias habilidades, competências, imaginação e criatividade.

Pillar (2001, p. 105) menciona que “no fazer da arte, a plasticidade se configura a partir de elementos que são materiais e imateriais, conjugando sensibilidade e formas de pensamento que se ajustem ao regime imaginário”.

Outra atividade aplicada no estágio foi a dramatização por meio do teatro de sombras, colocando novamente as crianças como participantes e protagonistas nas ações, ao invés de deixá-las apenas como espectadores. Portanto, elas criaram e nomearam os personagens para o teatro de sombras que foram feitos como palitoches, e, ainda, numa construção coletiva dividida em dois grupos, as crianças criaram, sem interferência do adulto, o início, meio e fim das peças de teatros a serem apresentadas

Durante a elaboração da história, as crianças participaram com entusiasmo, principalmente, quando inseriam seu personagem na história que era o estímulo para guiar a imaginação. E, assim, resultou-se em duas histórias, uma intitulada “O castelo” e outra, “Amigos para sempre”.

Sobre o desenvolvimento das crianças diante desse exercício da criatividade, Pillar (2011, p. 169), enfatiza que:

A imaginação criadora permite à mente infantil percorrer caminhos que conduzem a outros tempos e espaços. Dinâmica da sensibilidade que permite descobrir realidades insuspeitas e mundos novos, tornando-se meio direto de aprendizagens ao transportar a criança a uma temporalidade fictícia e a um espaço interior maravilhoso, conduzindo-a do conhecido ao desconhecido.

Para a apresentação do teatro de sombras, revezamos os dois grupos: enquanto um apresentou a história, o outro grupo assistiu. Posteriormente, aconteceu o inverso. Assim, as crianças foram autoras da história e espectadoras.

Figura 06: Apresentação do teatro de sombras



Fonte: Arquivo Pessoal

Enquanto narrava-se a história, o propósito era que as crianças ficassem atentas para expor seus personagens em ação, assim que fossem citados no conto.

Como apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais: arte, o teatro além de promover a formação artística, faz com que a criança tenha a “oportunidade de estabelecer relações entre o individual e o coletivo, aprendendo a ouvir, a acolher e a ordenar opiniões, respeitando as diferentes manifestações, com a finalidade de organizar a expressão de um grupo” (BRASIL, 1997, p. 83).

As práticas do estágio não se restringiram, apenas, à contemplação, mas ao estabelecimento da relação dos sentidos entre arte, realidade e aos cinco sentidos.

Nesse contexto, “a arte sensibiliza e instrumentaliza, possibilitando que o sujeito transite com mais liberdade no processo de desenvolvimento das capacidades afetiva, ética, estética, física, social e cognitiva” (OLIVEIRA, COIMBRA, SILVA, 2012, p. 105).

Contudo, ao possibilitar o contato da criança com a arte, o processo cognitivo é aguçado, na condição de criador expressam seus sentimentos, dialogando consigo e com o contexto. Nas experiências fruitivas, são provocados pelo conforto e desconforto, ao agradável e desagradável. No exercício da criatividade, estimulam-se as habilidades e imaginação. Tudo isso para promover um desenvolvimento individual, cultural e social, numa perspectiva de educação humanística, à medida que o sujeito se reconhece e compreende o sentido da vida e do mundo.

3 RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio possibilitou uma interrelação entre pressupostos teóricos e metodológicos que subsidiaram experiências na prática docente no contexto da educação infantil, levando às significativas percepções e análises.

A intencionalidade planejada por meio de intervenções proporcionou às crianças da pré-escola procedimentos educativos sustentados pela arte, a fim de estimular a expressão linguística, literária e artística, com vista na apropriação de uma cultura estética, num cultivo da própria sensibilidade e leituras que demandam o exercício crítico e sensível do fazer artístico.

No sentido da expressão literária, com a necessidade de estar inserida no contexto da escola, não de forma pedagógica, como vem sendo utilizada, mas com um caráter de objeto estético, nosso intuito foi apresentá-la como um movimento artístico que desperte sentidos, fazendo fluir o desejo pela obra e não se restringindo a um objeto didático ou moral.

Nesse contexto, a proposta sugerida nas práticas do estágio foi muito além do que contribuir para a formação de um leitor, mas uma busca em promover o desejo da leitura, contribuindo para a ampliação da concepção de mundo do sujeito e, conseqüentemente, o desenvolvimento do senso crítico das crianças.

Portanto, a desmistificação desse conceito por parte do docente é fundamental, pois a apresentação da leitura fruitiva, sem cobranças e aprisionamentos, junto ao despertar do desejo pela obra, permitirá ao sujeito sua formação como um leitor que reconhece e aprecia esse ato. Leitura esta que na Educação Infantil diz respeito à leitura do contexto através dos níveis sensorial e emocional que possivelmente passará a ser acompanhada pela leitura racional, assim que aprenderem a ler códigos escritos. Por isso, a importância do incentivo

nesse processo através da prática de leitura, proporcionando, também, o contato direto com o livro desde a mais tenra idade.

Nesse processo, o docente na Educação Infantil, além de ser mediador, deverá ser estimulador, dando exemplo às crianças demonstrando que também é um leitor.

Compreendido a literatura como objeto estético, o docente promove a criatividade e a imaginação, elementos essenciais para o desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, a possibilidade do contato com o livro desperta na criança, a curiosidade e fatores relacionados ao bom desenvolvimento emocional e cultural.

Assim, na medida em que a criança estabelece, por meio da literatura, relações de linguagem e compreensão, ela passa a construir sua leitura de mundo e de sentidos.

Considera-se pertinente promover às crianças experiências envolvidas com a arte, pois a sensibilidade estética é um processo longo que se desenvolve no processo de humanização, na relação estabelecida com a natureza, com os outros e consigo mesmo, à medida que desenvolve seus sentidos. Portanto, a exposição à arte é essencial, pois oportuniza o despertar dos sentidos.

As intensas participações das crianças, nos momentos de criação e apreciação, nos levaram a reconhecer que o conhecimento infantil é fantástico. As crianças apresentaram sua forte ligação entre o real e a fantasia, entre experiência e imaginação. Por isso, destaca-se a importância de colocarmos as crianças como manipuladores e construtores das aulas, ao invés de deixá-las como meros espectadores, pois assim valorizamos os seus saberes, as encorajamos e oportunizamos o desenvolvimento de um sujeito crítico e ativo na sociedade.

Nesse sentido, pode-se considerar que interligar razão e sentimento, conceito e estesia, numa mescla de ideias, novos olhares sobre o mundo e a vida podem vir a serem alguns dos resultados da educação estética.

Importante salientar que a sensibilidade colabora para a formação humanística, permite um crescimento individual, cultural e social. Essa afirmação confirma um dos nossos principais objetivos aplicados nas intervenções que consistiu no reconhecimento da literatura como uma atividade humana e artística.

Contudo, salienta-se que a fruição da arte possibilita correspondências estéticas entre arte e vida, mas para que esse diálogo realmente se efetive, faz-se necessário uma mediação consciente e competente, em nível de sensibilização, por

parte do educador, pois diante da ausência da mediação, o diálogo íntimo e profundo com a arte não acontece, nem ultrapassa as formas de leitura mais superficiais. Portanto, o docente deverá ser um sujeito sensível, pois antes de explicar e aplicar as ações, é necessário que sinta, aprecie e vivencie experiências artísticas.

REFERÊNCIAS

BARILLI, Renato. **Curso de Estética**. Lisboa: Estampa, 1989.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro06.pdf>> Acesso em: 06 maio 2015.

CARVALHO, Carla; BUFREM, Leilah. Arte como conhecimento/saber sensível na formação de professores *in*: SCHLINDWEIN, Luciane Maria; SIRGADO, Angel Pino. **Estética e Pesquisa: Formação de professores**. Itajaí: Ed. UNIVALI: Ed. Maria do Cais, 2006.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica> Acesso em: 08 maio 2015.

DUARTE JR., João Francisco. **Sentido dos sentidos**. 4. ed. Curitiba: Criar, 2001.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla. **Formação estética e artística: saberes sensíveis**. Curitiba: Editora CRV, 2012.

OLIVEIRA, Valéria Maria de Oliveira; COIMBRA, Kim Kauã Cunha; SILVA, Sandra Maria Cornelsen. PIBID DE ARTES VISUAIS: a arte urbana em foco. *In*: NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla. **Formação estética e artística: saberes sensíveis**. Curitiba: Editora CRV, 2012.

PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Editora mediação, 2011.