

A ARTE COMO UM DIREITO DA CRIANÇA: O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE UM MUNDO SENSÍVEL

Euzânia B. F. ANDRADE¹

72

RESUMO: A proposta deste artigo é apresentar um panorama da pesquisa realizada pela autora sobre a concepção de arte do professor na Educação Infantil assim como a arte e sua contribuição para a educação infantil: uma política em defesa da arte como um direito da criança. Apresentam-se inicialmente algumas leis de proteção à criança, visando à contextualização do tema. A criança nos seus primeiros anos de vida (de zero a seis anos) ainda é bastante vulnerável no que se refere a sua proteção e atenção. São várias as leis e tratados comprometidos com essa atenção, mas que ainda caminham para efetiva implantação. Por isso, apresentam-se algumas dessas leis assim como materiais que servem de subsídios para a prática pedagógica nas escolas de educação infantil. O material de análise aqui apresentado é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). Este constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. Sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil, apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais. No Referencial, tem-se como enfoque o princípio que se refere ao “acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética”. Aborda-se também no artigo a questão da polivalência do professor, que deve trabalhar as linguagens artísticas: Movimento, Artes Visuais e Música, todas elas necessárias ao desenvolvimento da criança. O que se observa em sala de aula é que este professor não consegue contemplar essas linguagens e quando propõe atividades na área de artes visuais, seu enfoque principal é o desenho, apresentando, em sua grande parte, cópias ou temas fechados, o que prejudica a criatividade e o desenvolvimento sensível da criança. Apresentam-se alguns desenhos como forma de registros dessas aulas e colocam-se questões referentes à concepção de arte desse professor e o modo como consegue dar conta dessa polivalência que lhe é atribuída. Questão para se pensar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Arte. Professor.

A criança de zero a seis anos é livre de preconceitos e atenta para tudo o que possa ver e tocar. A curiosidade a leva a explorar o mundo. Ela aprende a comunicar o que lhe passa no íntimo, experimenta o vasto emaranhado de emoções e começa a aprender o significado de cada sentimento. A cada estágio de desenvolvimento, o trabalho com a criança se torna mais complexo e deve promover uma visão autêntica do mundo.

¹ UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras - Departamento de Ciências da Educação. Grupo de Pesquisa Incubadora de Gestores da Educação: Construindo Lideranças (Credenciado no CNPQ). Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 – euzaniaandrade@yahoo.com.br.

Nesse processo, configura-se, diante do professor, um conjunto de desafios a serem enfrentados para que o trabalho educativo seja embasado na inclusão. Nesse sentido, é importante que o ensino de arte tenha seu espaço. Na atual sociedade do conhecimento, só há uma maneira de incluir: conseguir que as crianças adquiram o conhecimento. A pior discriminação, a pior forma de exclusão, é deixar que o aluno saia da escola sem ter adquirido as ferramentas mínimas e vivido diferentes experiências para se integrar e participar da sociedade com direitos iguais. Assim, é necessário que o professor assuma seu papel fundamental no processo.

Nesse contexto, as aulas de arte poderiam ser um momento de conhecimento e desenvolvimento de inúmeros canais de relacionamento e afetividade entre professor e aluno. Infelizmente não é o que normalmente ocorre. Fica visível o papel de controle do professor, observando atentamente o desenho, uma das principais linguagens utilizadas, na sua forma, cor e espaço. Nas atividades de desenho assim conduzidas, falta a liberdade e o estímulo à criatividade de cada criança, quando este momento poderia ser de grande significado para ela, já que é aquele no qual ela pode se expressar com todo o seu corpo, como afirma Martins:

Uma criança pequena, se pudesse narrar suas histórias desde que era um bebê, talvez nos contasse essas arteirices artísticas. A criança olha, cheira, toca, ouve, se move, experimenta, sente, pensa [...] Desenha com o corpo, canta com o corpo, sorri com todo o corpo. Chora com todo o corpo. O corpo é ação/pensamento. Seu pensamento se dá na ação, na sensação, na percepção, sempre regado pelo sentimento. Convive, sente, reconhece e repete símbolos do seu entorno, mas não é, ainda um criador intencional de símbolos. Sua criação focaliza a própria ação, o exercício, a repetição. A criança está atenta e aberta às experiências e ao mundo, sem medo dos riscos, por isso arrisca-se [...] Vive intensamente. E vai construindo assim, frente aos objetos, às pessoas e ao mundo, suas percepções iniciais que influenciarão toda a sua subsequente compreensão de mundo. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p.96).

Entendemos que o desenvolvimento da criatividade é um processo de formação decorrente de estímulos que o indivíduo apreende, e que ocorre, de modo contínuo, ao longo da vida.

Se, por um lado, o estímulo à individualidade e à subjetividade deve ser valorizado, por outro, é preciso levar em conta que os processos criativos se tecem com a multiplicidade de experiências e conhecimentos que habitam o sujeito, construídos a partir da convivência nos vários espaços sociais, tais como a escola.

Ao pensar na relação criatividade/sociedade/educação, não podemos deixar de constatar que, em grande parte de nossas escolas, as práticas pedagógicas concebem o processo criativo com um formato individual e descontextualizado, desconsiderando as construções de um sujeito sócio-histórico.

Percebemos, nas observações realizadas durante pesquisa de doutorado (em andamento) em escolas de Educação Infantil, realizada pela autora deste artigo, que o ensino da arte é muitas vezes distorcido. Essas concepções levam ao entendimento de que a arte possui importância marginal na formação das pessoas, gerando consequências negativas no que se refere a sua valorização social assim como dos artistas. Na esteira dessa concepção, estende-se o conceito formado pela escola (ingênua ou intencionalmente) sobre o ato de criar: se é um talento nato, no qual a educação pouco pode interferir, ou se é um processo singular, tramado com e no tecido social e que se instaura e se expande na medida em que se constrói.

Entendemos que o desenvolvimento do processo criativo na formação do indivíduo é fundamental tanto para a sua humanização como para a compreensão do seu modo de ser/estar cultural. O ensino da arte é um dos campos privilegiados para desencadear essas funções.

A arte possibilita, conforme sinaliza Martins, Picosque e Guerra (1998), um modo único de despertar a consciência e novos modos de sensibilidade. O fazer artístico, aliado à educação dos sentidos e ao saber ver e apreciar, pode resultar na construção de uma consciência estética capaz de captar mudanças e até mesmo de impulsioná-las.

O encontro da criança com a arte deve ser uma ação de corpo inteiro, é um “estar em”, é integrar-se. Os indicadores, que podemos denominar de pensamento e ações divergentes, além de outros, tais como sensibilidade em relação aos problemas, elaboração, redefinição e síntese, fazem parte da base teórica das investigações sobre criatividade.

A despeito disso, é possível perceber em muitas escolas o monitoramento do processo criativo e o controle do imaginário por meio de dispositivos que impedem manifestações socialmente divergentes ou criativas. Isso é reflexo do mundo que foi sendo construído também para o professor em suas andanças pelo universo da aprendizagem.

Nosso desejo é que esse professor valorize o repertório de imagens, gestos e falas das crianças como forma de resgatar em si mesmo os momentos que não foram valorizados para ele mesmo enquanto aprendiz. Segundo Martins, Picosque e Guerra (1998, p.118), “[...] a percepção estética e a imaginação criadora são o passaporte sensível para a aventura no mundo da arte.” O fazer criativo é acompanhado de um sentimento de responsabilidade, pois se trata de um processo de conscientização.

Se a arte, como vimos, é, por si mesma, a experiência sensível em que nosso corpo perceptivo reflete; propor situações de aprendizagem em arte implica vibrar nesse corpo o assombro pelo mundo e o estranhamento diante daquilo que, amortecidos, com os sentidos embotados, já não vemos mais. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p.118).

O professor deve estar sensibilizado para entrar no contexto e na magia que a arte pode oferecer e não utilizar amarras estéticas, embora com técnicas corretas. Ele terá de encontrar saídas por si mesmo, buscar recursos, propor desafios para ampliar a experiência e abrir espaço para o pensar.

O educador, podemos pensar, é aquele que prepara uma refeição, que propõe a vida em grupo, que compartilha alimento, que celebra o saber. É do entusiasmo do educador que nasce o brilho nos olhos dos aprendizes. Brilho que reflete também o olhar do mestre. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p.118).

Hoje estamos apoiados em muitas leis que têm como objetivo proteger a criança, pois, nos seus primeiros anos de vida (de zero a seis anos), ela ainda é bastante vulnerável no que se refere a sua necessidade de proteção e atenção.

Para entendermos um pouco essa situação, passamos a elencar alguns dos subsídios para a prática pedagógica propostas pelo MEC (Ministério da Educação e do Desporto). Com a finalidade de melhorar a qualidade da educação da criança de zero a seis anos em espaços coletivos de educação pública (creches e pré-escolas), foram criados e disponibilizados documentos com o objetivo de contribuir para aumentar o atendimento e a qualidade na área de Educação Infantil. Dentre eles se destacam:

a) Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil: contêm referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades do nosso imenso território e das muitas culturas nele existentes (BRASIL, 2006).

b) Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: a publicação deste material tem como objetivo servir como guia de reflexão para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. Este documento é composto por três volumes que têm como objetivo contribuir para o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de práticas educativas, além da

construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e de seus familiares nas diferentes regiões do país (BRASIL, 1998).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998, constitui-se de um conjunto de referências e orientações pedagógicas que pretende contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais. O documento apresenta princípios considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL, 1998, p.13).

Podemos ainda observar no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil um organograma com sugestões de áreas e conteúdos que devem ser trabalhados pelo professor.

Quando atentamos para a proposta do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), percebemos que ela contempla um currículo amplo para esta etapa. Nesse sentido questionamos: qual é o profissional com preparo e competência para efetivar toda essa estrutura?

O que se planejou para o RCNEI é importante para a formação da criança, mas não fica claro como se dá a preparação desse profissional que efetivamente poderá tornar realidade esse plano, pois o que podemos verificar nas escolas de Educação Infantil pesquisadas é que o professor não tem condições tanto materiais, como de formação, para desenvolver todas essas aptidões.

No que se refere às Linguagens Artísticas, o Referencial propõe: Artes Visuais, Movimento e Música. Se entendermos a importância dessas áreas no desenvolvimento da criança, fica claro que o educador tem papel fundamental nesse processo e deve ter

conhecimentos mínimos sobre cada linguagem. Além disso, ele também precisa de tempo, espaço e materiais para que possa atuar de forma a romper as barreiras da exclusão, visto que a prática educativa está embasada não no talento ou no dom, mas na capacidade de cada um de “experenciar”. Dessa forma, estimulam-se os alunos a se arriscar em desenhar, representar, dançar, tocar. As crianças se reconhecerão como participantes e construtoras de seus próprios caminhos e saberão avaliar de que forma se dão os atalhos, as vielas e as estradas. De outra forma, estaremos enganando a nós e aos alunos.

A respeito das concepções que verdadeiramente fundamentam as práticas pedagógicas em artes, implementadas no segmento da Educação Infantil, o ensino das artes visuais, compreendida como meio de expressividade que resulte em produções imagéticas bi ou tridimensionais, cuja elaboração envolva o uso de técnicas de pintura, modelagem, desenho, dentre outras, demanda a necessidade de um profissional que pesquise materiais, teoria e dedique tempo considerável para esse trabalho.

É preciso que a criança seja estimulada para descobrir todas as formas, as cores, as sensações, a história que o universo da arte pode lhe proporcionar. Infelizmente, não é o que observamos. Os conteúdos trabalhados nas aulas de arte são, em sua grande maioria, desenhos. O objetivo dessas atividades está relacionado à alfabetização precoce da criança, já que as aulas servem como recurso para o ensino de letras e números.

Outra situação encontrada é a arte como suporte para outras disciplinas, omitindo-se os conceitos que deveriam ser aprendidos, que, dessa forma, servem apenas ao aprendizado em outras áreas. O que ocorre nas escolas é a falta de importância dada à arte na educação infantil. O período dedicado às brincadeiras, a socialização, bem como para a formação humana é exíguo. Desde muito cedo, há preocupação em educar para um mercado profissional, que se resume em números, letras, informatização e globalização.

A Educação Infantil cumprirá com todos os seus objetivos a partir do momento em que seu currículo não seja formado apenas por interesses imediatos, mas na medida em que sejam privilegiados também os aspectos de ordem cultural e social, principalmente no que se refere à formação artística. Deve-se, porém, dentro de cada realidade, de cada situação, analisar qual o papel da arte na educação, na rotina escolar, qual o seu espaço, as concepções dos professores envolvidos, sua formação e a urgência de uma nova postura no que se refere à arte na prática pré-escolar.

O papel do professor é preponderante para que a arte seja pensada como algo importante na formação humana. Essa consciência ainda está longe do esperado e esse

princípio, na prática da arte na Educação Infantil, requer ainda, para que essa realidade se altere, muitas pesquisas e ações políticas.

Na pesquisa realizada, a existência do professor polivalente nos remete ao conceito de professor polivalente que o mesmo Referencial Curricular esclarece:

Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. (BRASIL, 1998, p.41).

Como podemos observar no Referencial, esse é um profissional idealizado por um sistema de educação. É claro que não há condições de colocar em prática esse ideal, pois exercer todas essas competências na situação social, cultural e educacional que temos hoje em nosso país é utópico. É também desumano pensar que alguém teria condições de desenvolver com qualidade tantas responsabilidades, mesmo que todos entendam a proposta como importante. É necessário trabalhar linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, música, artes visuais, matemática, dentre outros conteúdos, e tudo com qualidade.

Quando esta pesquisa se propõe a fazer um recorte sobre a ação do professor no ensino da arte, com olhar mais detalhado nas artes visuais, percebe-se que ainda temos um conceito da arte como algo supérfluo, com função decorativa ou apenas para treinar habilidades manuais. Atividade esta que qualquer pessoa poderia exercer, independentemente de sua formação acadêmica. Hoje podemos observar que existem estudos mais avançados que consideram a arte como objeto de conhecimento, inclusive com formas de avaliação aplicáveis. Com esse novo olhar, podemos entender a arte como possibilidade de mudança de visão do mundo, de atitudes, e de ampliação cultural.

O RCNEI atribui importância à presença da arte na educação, reconhecendo-a como veículo de expressão das experiências sensíveis vivenciadas pelas crianças, por meio das quais elaboram jogos e construções simbólicas, ampliando seu conhecimento de mundo. No entanto, esse mesmo documento registra o fato de que as contribuições trazidas pelos estudos desenvolvidos nos diversos campos das ciências, inclusive no campo da arte, ainda não produziram alterações nas práticas correntes: “A presença das artes visuais na educação

infantil ao longo da história tem demonstrado um descompasso entre os caminhos apontados pela produção teórica e a prática pedagógica existente.” (BRASIL, 1998, p.87).

O documento reconhece esse distanciamento entre a intenção de se ter no currículo a arte com o verdadeiro sentido que ela se propõe, e também os desencontros existentes na história e ainda hoje presentes na educação da arte e na educação infantil.

A arte se apresenta nas escolas com um caráter menor. As atividades com desenhos demonstram isso, pois predominam aqueles desenhos para colorir, ou apenas para serem completados e com temas fechados como o “dia de alguma coisa”. Em muitas escolas, ainda é visível o monitoramento do processo criativo e o controle do imaginário por meio de dispositivos que impedem manifestações divergentes ou criativas, instrumentos essenciais para se trabalhar com arte. O problema muitas vezes recai sobre a escolha de repertórios e conteúdos das atividades, que ficam visíveis no papel da aula de arte em festas escolares, nas apresentações estereotipadas de danças e músicas, e nas mostras de trabalhos (desenhos, pinturas, entre outros). Essas atividades compõem um currículo oculto que manipula e nega percepções, emoções e conhecimentos que estão presentes nessa fase da criança e que também não aparecem na fala dos professores. O que poderia ser algo mais comprometido com o desenvolvimento estético e criativo apresenta-se como uma linguagem pobre e sem nada de pessoal, da identidade própria de cada criança.

Segundo Eisner (1999), um currículo de ensino da arte não pode prescindir nem de estrutura, nem de mágica. Para ele, não há arte sem mágica e sem estrutura. O autor defende um currículo de arte-educação que contenha produção, crítica, história e estética da arte. Essas disciplinas correspondem às quatro formas como nos relacionamos com a arte: fazemos arte, vemos arte, entendemos o lugar da arte na cultura através dos tempos e fazemos julgamentos sobre suas qualidades. “A mágica está no que a arte pode fazer conosco se soubermos interpretá-la. Em resumo, a crítica de arte, a História da arte e a Estética são, do meu ponto de vista, instrumentos que asseguram a experiência que a arte torna possível.” (BARBOSA apud EISNER, 1999, p.89).

Eisner esclarece ainda o quanto as aulas de arte podem contribuir para o desenvolvimento humano:

O que a arte proporciona é uma contribuição ampla ao desenvolvimento e às experiências humanas. Primeiramente, a arte, isto é, as imagens e eventos cujas propriedades fazem brotar formas estéticas de sentimentos, é um dos importantes meios pelos quais as potencialidades da mente humana são trazidas à tona. Nossas capacidades intelectuais tornam-se habilidades intelectuais à medida que damos a estas capacidades oportunidade de

funcionar: o tipo de raciocínio necessário para vermos o que é sutil e complexo; para aprender como perceber formas de maneira que suas estruturas expressivas toquem nossa imaginação e emoção; para tolerar as ambiguidades enigmáticas da arte. Longe de ser uma atividade negligente, nosso compromisso com a arte nos faz empregar nossas mais sutis formas de percepção e contribui para o desenvolvimento de algumas de nossas mais complexas habilidades cognitivas. (BARBOSA apud EISNER, 1999, p.91).

Entendemos que a arte na educação, sem o compromisso daqueles que estão neste universo do ensinar, torna-se atitude mecânica, técnica e sem sentido tanto para o professor como para o aluno.

A arte como uma rede de fios para tecer um mundo sensível

A arte tem como possibilidade o conhecimento e o desenvolvimento de inúmeras potencialidades no indivíduo. Uma delas é o desenvolvimento da criatividade, pois quando olhamos ou ouvimos podemos organizar internamente inúmeras aptidões para que possamos criar.

Criar significa poder compreender e integrar o compreendido em novo nível de consciência. Significa poder condensar o novo entendimento em termos de linguagem [...]. Assim, a criação depende tanto das convicções internas da pessoa, de suas motivações, quanto de sua capacidade de usar a linguagem no nível mais expressivo que puder alcançar. Este fazer é acompanhado de um sentimento de responsabilidade, pois se trata de um processo de conscientização. (OSTROWER, 1990, p.252).

Entendemos que esse desenvolvimento da criatividade é um processo de formação e de apreensão de estímulos que o indivíduo desenvolve, de forma contínua, ao longo da vida. A arte faz com que o ser humano se relacione com o universo e consigo mesmo. O perceber sensibiliza o ser humano, e o perceber por meio do processo artístico capacita e habilita o ser sensível.

A arte, seja pelo desenho, pela pintura, assim como pelo gesto, é o corpo visível onde se destacam as forças invisíveis deixadas ali e que se manifestam em marcas vivas através da atividade do ofício e da criação. Tudo perpassado pelas sensações e percepções, que revigoram e transformam. Nas palavras de Michel Maffesoli (1998, p.176):

Cabe lembrar que ater-se à vivência, à experiência sensível, não é comprazer-se numa qualquer “delectatio nescire”, ou negação do saber, como é costume crer, por demais freqüentemente, da parte daqueles que não estão à vontade senão dentro dos sistemas e conceitos desencarnados.

Dessa forma, o saber não dissocia o conhecimento sensível e está relacionado com o desenvolvimento de todos os sentidos. Essa consciência nos leva a pensar na relação criatividade/sociedade/educação e rejeitar na escola as práticas pedagógicas que concebem o processo criativo com um formato individual e descontextualizado, desconsiderando as construções de um sujeito sócio-histórico.

Percebemos, durante a observação em escolas, um ensino distorcido, com concepções da arte como uma questão marginal na formação das pessoas, gerando consequências negativas no que se refere ao grau de valorização social que se dá à arte e aos artistas. Na esteira desta concepção, estende-se o conceito que a escola vai formatando (ingênua ou intencionalmente) sobre o que seja o ato de criar: se é um talento nato, no qual a educação pouco pode interferir ou se é um processo singular, trançado com e no tecido social, que se instaura e se expande na medida em que se constrói.

Acredita-se ser possível potencializar o pensar/fazer criativo a partir do enfoque nos principais indicadores deste construto: a fluência (possibilidade de o sujeito apresentar muitas ideias); a flexibilidade (possibilidade de o sujeito apresentar variabilidade ou mudança nas ideias) e a singularidade (possibilidade de o sujeito apresentar ideias singulares, inusitadas ou discrepantes).

Os indicadores que podemos denominar de pensamento e ações divergentes, além de outros, como sensibilidade aos problemas, elaboração, redefinição e síntese, fazem parte da base teórica das investigações sobre criatividade.

Esse fazer criativo deve ser acompanhado de um sentimento de responsabilidade, pois se trata de um processo de conscientização e para isso é necessário repensar todo o contexto que compõe o cenário da educação infantil no país, começando por olhar para o professor também como um ser sensível. As portas ainda não estão fechadas e as chaves não estão perdidas. O poema “Viver”, de Carlos Drummond de Andrade (1978, p.32), nos inspira a pensar e nos mover como um fio que tece caminhos em busca da esperança:

Mas era apenas isso,
era isso, mais nada?
Era só a batida
numa porta fechada?

E ninguém respondendo,
nenhum gesto de abrir:
era, sem fechadura,
uma chave perdida?

Isso, ou menos que isso,
 uma noção de porta,
 o projeto de abri-la
 sem haver outro lado?

O projeto de escuta
 à procura de som?
 O responder que oferta
 o dom de uma recusa?

Como viver o mundo
 em termos de esperança?
 E que palavra é essa
 que a vida não alcança?

O poema nos comove com sua inerente verdade de vida e as perguntas permanecem sem resposta. Também nesta pesquisa aconteceu o inesperado: surgiu a possibilidade de partilhar além de alguns desesperos, também a gratidão por poder ver com um olhar mais interior, enriquecido por aprender com a realidade de cada um, com cada olhar.

Este é o momento de buscar as significações, movidas provavelmente por necessidades internas nossas, mas também da busca de ordenações nos fenômenos que façam sentido para nós. Cada detalhe vai ao encontro de um estado de equilíbrio interno, para que se possa abrir a porta com chaves que pertencem à magia do saber olhar, o olhar sensível de cada um.

THE ART AS A CHILD'S RIGHT: THE TEACHER ROLE BUILDING A SENSITIVE WORLD

ABSTRACT: *The purpose of this paper is to present an overview of the research conducted by the author on the design of art teacher in Early Childhood Education as well as the art and its contribution to early childhood education: a politic in defense of art as a child's right. Some initial child protection laws seeking to contextualize the issue are presented. In its first year of life (from zero to six years) the child is still very vulnerable with regard to their protection and care. There are several laws and treaties committed to this issue, but their effective implementation still go in progress. Therefore, some of these laws are presented as well the materials that serve as input for the pedagogical practice in the preschools. The analysis material presented here is the Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (National Curriculum for Early Childhood Education) (BRASIL, 1998). This one consists in a set of references and pedagogical orientations that aim to contribute to the deployment or implementation of quality educational practices that can promote and extend the necessary conditions for the citizenship exercise among Brazilian children. Its function is to contribute to politics and programs of early childhood education, socializing information, discussion and research, supporting the educational work of technicians, teachers and other early childhood professionals, school systems supporting state and local. At Referencial*

(Benchmark), we have to focus on the principle that refers to "children's access to socio-cultural goods available, expanding the capacity development on the expression, communication, social interaction, thought, ethics and esthetics." The paper also addresses the issue of teacher's versatility, who must work the artistic languages: Movement, Music and Visual Arts, all necessary for the child development. What is observed in the classroom is that the teacher can not address these languages and when proposing activities in the area of visual arts, his main focus is the sketch, presenting, for the most part, copies or closed themes, which affect the creativity and sensitive development of the child. Some drawings are presented as a record of these lessons and questions arise concerning the conception of art and how that teacher manages to reach his versatility assigned to him. Question to think about.

KEYWORDS: *Early childhood education. Art. Teacher.*

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. de. **As impurezas do branco**. 4.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, 1998. 3v.

EISNER, E. Estrutura e mágica no ensino da arte. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1999. p.89-91.

MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino de arte: língua do mundo**. São Paulo: FTD, 1998.

OSTROWER, F. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.