



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO
SHIRLLEY DEISY DE FREITAS DA SILVEIRA

FORMAÇÃO DO PROFESSOR NAS LINGUAGENS DA ARTE NA EDUCAÇÃO DE
CRIANÇAS BRASILEIRAS

Tubarão
2014

SHIRLLEY DEISY DE FREITAS DA SILVEIRA

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR NAS LINGUAGENS DA ARTE NA EDUCAÇÃO DE
CRIANÇAS BRASILEIRAS**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do
Curso de Mestrado em Educação da
Universidade do Sul de Santa Catarina, como
requisito parcial à obtenção do título de Mestre
em Educação, na linha de pesquisa Educação,
Relações Culturais e Históricas na Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Chacon
Valença

Tubarão

2014

S59 Silveira, Shirley Deisy de Freitas da, 1966-
Formação do professor nas linguagens da arte na educação
de crianças brasileiras / Shirley Deisy de Freitas da Silveira;
-- 2014.

127 f.; il. color. ; 30 cm

Orientadora : Vera Lúcia Chacon Valença.

Dissertação (mestrado)–Universidade do Sul de Santa

Catarina, Tubarão, 2014.

Inclui bibliografias.

1. Professores – Formação. 2. Educação de crianças.
3. Arte – estudo e ensino. I. Valença, Vera Lúcia Chacon.
II. Universidade do Sul de Santa Catarina - Mestrado em
Ciências da Educação. III. Título.

CDD (21. ed.) 371.12

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR NAS LINGUAGENS DA ARTE NA EDUCAÇÃO DE
CRIANÇAS BRASILEIRAS**

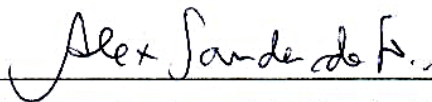
Esta Dissertação - foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 25 de junho de 2014.



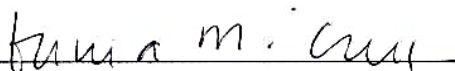
Professora e Presidenta da Banca Examinadora Vera Lúcia Chacon Valença, Dra.

Universidade do Sul de Santa Catarina



Professor Alex Sander da Silva, Dr.

Examinador Externo – Universidade Comunitária - Criciúma



Professora Doutora Tânia Mara Cruz, Dra.

Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedico este trabalho, primeiramente, a DEUS, ao qual devo a alegria da minha vida. A minha filha Ritielen, seguidora desta linda profissão de “ser professor”. A minha filha Renata, por estar junto comigo nesta caminhada. Ao meu filho Rafael, pelas vezes que o incomodei com falta de habilidade com o computador e seu valor humano em prestar-me ajuda. Ao meu pequeno filho Djefi, meu presente divino que encanta meus momentos. A minha querida mãe Maria e ao meu esposo Romildo, que souberam praticar a paciência em situações que, por vezes, nem entendiam a minha falta. Ao meu genro Diego, por agregar carinho a nossa família. E, com toda a minha admiração, à querida orientadora Vera Lúcia Chacon Valença, pelo respeito, pelos seus conhecimentos socializados, pela pessoa humana na profissional que existe na mesma.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha querida amiga e orientadora Professora Dra. Vera Lúcia Chacon Valença, pela compreensão e por acreditar em mim, apoiando-me nos momentos em que mais precisei, durante esta caminhada e por compartilhar comigo seus conhecimentos, sendo mediadora no processo desta minha pesquisa.

A minha irmã Simone, por ser sempre minha companheira e por não cansar de lutar na vida e dividir comigo os assuntos da educação.

Às minhas amigas e meus colegas de trabalho do CESJT, pela compreensão na minha falta à escola, pelas vezes que tive que trocar o atendimento a eles enquanto horas passava em cima de meus estudos nesta pesquisa.

A todo colegiado do Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), pela competência profissional, responsabilidade com a formação profissional e pelo acolhimento a mim prestado nos momentos difíceis de saúde em que passei e precisei.

À minha amiga Zélia, com a qual dividi momentos durante o Mestrado, nos intervalos, em que dialogávamos sobre diversos assuntos.

Ao meu querido Tio João, pelas conversas de “professor para professor” e por sempre se preocupar em apontar para que eu cuidasse de mim, para que eu vivesse mais o meu lado pessoal pelo fato de me entregar muito ao profissional.

Aos artistas que me ajudaram a pesquisar sobre suas obras e suas histórias, oportunizando-me refletir, apropriar de conhecimentos, transformando-os em sabedoria de mundo (sociedade e cultura).

Às minhas eternas amigas Alba Rosa, Ieda Monteiro e Lucimara Mafrei, por acreditar na força de vontade em defender as linguagens da arte na educação e por ter me dado a oportunidade de socializar meus conhecimentos com os docentes do curso de Pós-Graduação durante quase 12 anos.

À minha amiga Nelita, diante do seu ser tão solidário com a minha pessoa, dando-me força no término desta investigação.

A todas as crianças brasileiras, minhas musas motivadoras da minha preocupação, em especial aos meus alunos e ex-alunos, por serem solidários e por me darem a oportunidade de compreender o processo de desenvolvimento da expressividade infantil e o encantamento no trabalho com as linguagens da arte.

RESUMO

A presente dissertação teve por objetivo problematizar, compreender e analisar a formação do professor com relação às linguagens da arte na educação de crianças brasileiras. Embora os teóricos e pesquisadores tenham voltado seus estudos, com maiores atenções ao fazer pedagógico na infância, a ausência ou uso inadequado das linguagens da arte na infância tem sido uma preocupação da autora deste projeto. Percebeu-se, no cotidiano escolar, limite quanto à participação das crianças na cultura e história da arte, o que poderá interferir, negativamente, na produção cultural. Partiu-se da suposição de que a maioria dos professores possui dificuldade para incluir no seu fazer pedagógico as linguagens da arte. Nesse sentido, pergunta-se: os professores estão com propriedades de conhecimento em sua formação para oportunizar e mediar uma educação coerente à infância de crianças brasileiras, no que diz respeito às várias linguagens das artes? Desenvolveu-se uma pesquisa quanti-qualitativa, realizada em duas etapas: na primeira foram aplicados questionários visando a traçar um perfil dos professores com relação à sua prática quanto às linguagens da arte. Fizeram parte dessa etapa 78 professores. A segunda etapa constituiu-se de vivências realizadas sobre a temática com um grupo de 68 professores. Os resultados confirmaram as suposições: os professores não possuem formação específica nas linguagens da arte e, entre eles, ainda predomina a pedagogia tradicional, escola novista (com atividades de livre expressão, como o desenho livre) e tecnicista (uso de atividades mecânicas, meramente manuais, sem reflexão crítica). Os questionários apontaram dificuldades conceituais e as vivências possibilitaram aprendizagens e mudanças no comportamento (encantados pelo conteúdo estético), apontando para a necessidade de uma formação continuada para os professores na qual, além de ampliarem seu conhecimento, há possibilidade de assumir uma postura crítico-reflexiva de suas práticas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Linguagens da Arte. Vivências.

ABSTRACT

This dissertation is to set out the problems, understand and analyse the teacher training in relation to the languages of art in education of Brazilian children. Although theoreticians and researchers have returned to their studies with greater attention of doing pedagogy in childhood, the absence or unsuitable use of languages of art in childhood have been a concern of the author of this project. In everyday school life, a limit has been seen of the participation of children in culture and the history of art, which may interfere negatively in cultural production. We started from the assumption that most teachers have difficulty in including the languages of art in their pedagogy. In this sense, we ask: do teachers have the knowledge through their training to provide and mediate a coherent education to Brazilian children in relation to the various languages of the arts? A quantitative-qualitative study was prepared and carried out in two stages: firstly questionnaires were applied aiming to trace a profile of teachers in relation to their practice of the languages of art. In this first stage, 78 teachers took part. The second stage consisted of workshops held on this topic with a group of 68 teachers. The results confirm the assumptions: teachers have no specific training in the languages of art, and amongst these, traditional pedagogy predominates, “new school” (with free expression activities such as free drawing) and technical (use of merely manual mechanical activities, with no critical reflection). The questionnaires indicated conceptual difficulties and the workshops enabled learning and changes of behaviour (delighted with the aesthetic content), pointing towards a need for continuous training for teachers in which, besides expanding their knowledge, there is the possibility of taking a posture of critical reflection of their practices.

Keywords: Childhood Education. Languages of Art. Workshops.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Número de sujeitos, considerando aqui os professores participantes da pesquisa e nível de formação	43
Quadro 2 - Rede de ensino em que leciona	43
Quadro 3 - Tempo (anos) de exercício da profissão (na educação de crianças)	44
Quadro 4 - Nível de aproximação do professor com arte.....	45
Quadro 5 - Nível de conhecimento que os participantes (professores) possuem sobre a arte na educação	47
Quadro 6 - A possibilidade de participar de cursos de formação continuada sobre os conhecimentos das linguagens da arte.....	47
Quadro 7 - Descrição da faixa etária dos alunos e dos professores.....	48
Quadro 8 - O conceito de arte predominante.....	49
Quadro 9 - Conteúdos específicos da arte obtidos pelo professor na sua formação	52
Quadro 10 - “A arte é cultura”! “Arte é conhecimento” “Arte é lazer!” Diante dessas afirmativas, como você se situa, em termos de apreciação, reflexão e criação em arte.....	55
Quadro 11 - O que impede o professor de ter acesso aos conteúdos da arte ou espaços onde encontra as obras de arte?	56
Quadro 12 - Quais os conteúdos de arte são identificados no seu trabalho?.....	57
Quadro 13 - Grau de dificuldade para responder a este questionário.....	60
Figura 1 - Vivência com a linguagem musical: som do corpo	71
Figura 2 - Vivência com professores parte integrante desta pesquisa. Linguagem dramática, com trecho musical.....	78
Figura 3 - Teatro musical.....	78
Figura 4 - Vivências com o primeiro grupo de professores do sul do Estado de Santa Catarina	79
Figura 5 - Linguagem dramática e musical	79
Figura 6 - Releitura da linguagem cênica, na linguagem visual (recorte colagem)	83
Figura 7 - Articulando teoria e prática a partir de análise frente às obras realizadas com crianças	84
Figura 8 - Reflexão da apresentação da proposta triangular para o ensino da arte	86
Figura 9 - Abaporu	94
Figura 10 - Personagens invertidos	95
Figura 11 - Guernica.....	96

Figura 12 – Pomba da Paz	97
Figura 13 – Pomba da Paz... ..	101
Figura 14 – Guernica	102

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO PARA O ENSINO DAS LINGUAGENS DA ARTE CONSIDERANDO AS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY.....	21
3 AS LINGUAGENS DA ARTE... ..	28
3.1 AS LINGUAGENS DA ARTE: UMA PEQUENA REFLEXÃO	33
3.2 AS LINGUAGENS DA ARTE E OS LIMITES DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR COM BASE NOS QUESTIONÁRIOS	41
3.3 AS VIVÊNCIAS COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA	61
3.3.1 Organização do trabalho com linguagem.....	66
3.3.2 Estética na linguagem cênica e corporal.....	75
3.3.3 Obras de arte: linguagem plástica	82
3.3.4 Estudo: corpos, a dança não é só lazer, é arte.....	87
4 ARTE... CONHECIMENTO, LINGUAGEM E ESTÉTICA	91
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICES	113
APÊNDICE A - Questionário.....	114
APÊNDICE B - Projeto: Vivência Arte com Professores	118
APÊNDICE C – Diário de campo	123
APÊNDICE D – Atividade produzida na vivência: linguagem poética.....	125

1 INTRODUÇÃO

Quando criança (trago vivo na memória), o meu primeiro contato com as linguagens foi o desenho. Os pedaços de papel encontrados na marcenaria do meu pai, Haroldo Freitas, contendo rascunhos de projetos de móveis em que meu pai, sem formação em arte - arquitetura, já deixava aparente a tridimensionalidade do objeto, me chamavam atenção; sem ao menos entender, tentava reproduzir seus desenhos, reconstruindo, com detalhes, objetos decorativos que copiava de seu rascunho. Com um banco de marceneiro, lixa de uso manual, formões, ainda com serrote e martelo, meu pai era capaz de construir, com beleza e exatidão de medidas, móveis que, aos meus olhos de criança, pareciam gigantescos. Entendo hoje que ali eu estava tendo contato com a proporção, volume, perspectiva, dimensão e estética do objeto produzido pelo meu pai; além disso, tenho clareza de que ia sendo instigado o meu interesse por essas linguagens. Eu percebia o mundo em minha volta com ricas proporções e percepções dos detalhes.

Sabemos que o desenho é uma linguagem específica de comunicação da criança, porém o meu contato passava a ser mais aguçador. Da parte de minha mãe, eu costumava observar os desenhos de roupas que ela fazia para suas clientes conforme elas descreviam os detalhes. Eram desenhos simples, com traços ingênuos, porém eu os considerava lindos e gostava de fazer o mesmo; ela me inspirava a imitá-la. Aos olhos de uma criança, tudo parecia encantador: o uso das formas e cores, o repertório de uma linguagem que no mundo adulto tende a esmorecer.

Durante toda minha vida escolar não foi possível obter informações acerca do conhecimento específico no campo da arte, pois o que era visto na escola, na época da minha infância, era desenho de sopro no canudinho (com anilina), recorte e colagem livres e desenho livre. Recordo-me, ainda, que fui ter, pela primeira vez, contato com grandes painéis de pintura na casa de minha madrinha (Graça); achava bonita a maneira como ela materializava as cores, misturando-as e fazendo sua arte com um pincel tomado pelas próprias mãos. São lembranças de fatos que, com certeza, fizeram a diferença na minha vida com relação à minha apreciação, reflexão e fruição. Com o tempo, meus traços foram delineando outros desejos, como um olhar sobre o mar e a natureza. Lembro-me que fiquei anos de minha infância desenhando pássaros, talvez pelo significado de voar, liberdade, mas, em seguida, comecei a destacar em meus traços os desenhos surrealistas. Hoje é possível compreender os meus desenhos nesse estilo, movimento da arte.

Hoje sei que era um estilo de desenho, conheço sua concepção e artistas que se

destacaram nesse gênero de pintura, um dos maiores foi Salvador Dalí. Só na vida adulta fui compreender esta escola artística e literária que nasceu no interior dos movimentos de vanguarda modernistas, englobando antigos adeptos do Dadaísmo – linguagem cultural nascida em Zurique, em 1916, que primava pela irracionalidade, pela censura a toda atitude moderada e era marcada por uma descrença total e um negativismo radical. Diria que o surrealismo procura expressar a ausência de racionalidade humana e as manifestações do subconsciente. (SURREALISMO, 2011).

A falta desses conhecimentos, elaborados a partir da História da Arte (contextualização) na escola, com certeza, naquela época, impediu-me uma maior inserção na cultura e a compreensão dos conhecimentos específicos da arte. Daí para frente, a necessidade da arte se fez presente em toda minha formação. Aprender arte sempre foi como uma luz que me permitia ver um mundo novo com outros olhos ultrapassava a referência real do objeto. Guardo, nas minhas lembranças do primário, duas professoras inesquecíveis, que faziam de suas aulas um encantamento, com uso das linguagens da arte; como também professores do antigo ginásio, que marcaram toda minha trajetória escolar e com sua prática voltada para a linguagem musical e lúdica, posteriormente, minha formação acadêmica. Nos cursos de formação de professores aprendemos a teoria, que conta com grau de importância superior à prática, já que é ela que deve determinar os rumos que esta segunda deve obedecer, configurando-se no momento da ação pedagógica.

Esse modelo dicotomizado entre teoria e prática traz grande dificuldade para o professor: ele não consegue compreender a dinâmica da realidade escolar que a ele se apresenta bastante diferenciada dos modelos prescritivos (teóricos) que visavam a fornecer-lhe uma receita para a solução dos possíveis problemas a serem encontrados. Foi quando necessitei investir na minha formação profissional, nos cursos de formação continuada, na busca interminável com as pesquisas autônomas, para a compreensão daquilo que me incomodava no contexto escola/aluno/aprendizagem/conhecimento. As linguagens da arte passaram a ser um ideal para minha formação, então busquei, na pesquisa, conhecer a história da arte, compreender suas manifestações na cultura da humanidade.

Percebi a necessidade de as linguagens da arte serem administradas pelo professor dotado de conhecimentos sobre as mesmas, dentro de um contexto amplo, histórico e cultural, que, a meu ver, faria toda uma diferença na vida de seus alunos. E foi nos livros de história da arte que fui, gradativamente, mergulhando neste universo de informações artístico-culturais. Através da minha busca pela criticidade dos conteúdos ensinados na escola, especificamente no tocante ao conteúdo de arte ensinado na escola, verifiquei que a atividade docente tem

caráter meramente técnico. Por desconsiderar a definição de objetivos e as escolhas que se estabelecem em relação aos procedimentos de ensino e aprendizagem, tais abordagens causam consequência desastrosa no processo ensino aprendizagem.

Foi trabalhando no curso de pós-graduação que veio à tona minha preocupação com o ensino de crianças, com a mediação do professor no dia a dia em sala de aula. Considerando os relatos angustiantes dos professores por não conhecerem a arte presente na infância, por não saber trabalhar, passei a me interessar cada vez mais pelo tema. Eles destacavam situações em que, na grande maioria das vezes, reproduziam, na sua prática pedagógica, as suas histórias pessoais e escolares com relação ao encontro com a arte e suas linguagens. Mencionavam as experiências com a “livre expressão”, “modelos para reproduzirem” ou ainda com desenhos estereotipados, reproduzidos por copiadoras *Xerox* na escola, que lhes eram fornecidos para que treinassem a coordenação motora e aprendessem a pintar no limite do contorno das figuras. Os que atuavam em escolas particulares sentiam-se ainda mais desconfortáveis porque tinham que dar conta de um material (apostilado), por exigências da instituição “devido ao valor pago pelos pais”. Mesmo com orientações anexadas ao material (orientações pedagógicas), por não possuírem qualquer conhecimento nem vivências sobre a importância e a natureza dos conteúdos das linguagens da arte, cumprir tais obrigações era algo muito preocupante.

Nas turmas de pós-graduação em que lecionei, havia professores de disciplinas afins (história, literatura, etc.), os quais comentavam que seus livros didáticos traziam muitas obras de arte, porém faziam uma leitura superficial, preocupando-se com os conteúdos das suas disciplinas, relatando que já tinham muito conteúdo para ensinar. Quando se falava em outras linguagens, como a cênica, diziam (professores das classes infantis e fundamental I) não saber trabalhar, alegando que as crianças “não decoravam as falas” por serem pequenas. Aqui se percebe que ignoraram, inclusive, o contexto vivenciado na educação infantil, o “faz de conta”.

As teorias que sustentaram minha prática pedagógica, baseadas nas concepções que permeiam o processo ensino e aprendizagem de arte, faziam com que eu me sentisse incomodada, eu diria desconfortável, pois eu queria muito compreender essas dificuldades descritas pelos professores. Com 31 anos de profissão, buscando, nos últimos treze, um contato maior com professores, ministrando aulas no curso de pós-graduação, curso de formação continuada e oficinas lúdicas e de linguagens da arte, como também atuando na coordenação de professores do nível infantil ao médio, percebi a necessidade desta pesquisa, que me possibilitaria compreender a formação do professor.

Tenho a convicção de que o aprendizado da docência, desde os primeiros anos, implica num processo marcado pelo enfrentamento de desafios e insegurança, que impulsiona a busca por fontes de conhecimento e requer a existência de apoios articulados à experiência e espaços onde as práticas possam ser discutidas e partilhadas, tirando o professor da zona de conforto. É preciso possibilitar uma aprendizagem significativa aos alunos, o que exige a ressignificação do processo de aprender do próprio professor e provoca a necessidade de um processo formativo que oportunize uma trajetória de apropriação de conhecimento e de reflexão sobre sua prática.

Novas alternativas foram se desencadeando no meu saber e refletir quando eu preparava minhas aulas, vislumbrando uma perspectiva que toma a prática como referência, a lógica da racionalidade prática, alternativa para o enfrentamento do real e das complexidades nele existentes. Foi quando fui possibilitando a construção de uma prática pedagógica coerente pela superação da relação “de mão única” entre o conhecimento científico e a prática pedagógica através da pesquisa e reflexão sobre esta, possibilitando ao professor (o meu aluno) a apropriação de conhecimentos. Nesta pesquisa, trago informação do meu acervo pessoal, pois, enquanto professora, sempre procurei estabelecer na escola um lugar permeado pelas linguagens da arte, considerando que, quando somos crianças, procuramos conhecer o mundo e seu entorno. E a melhor maneira de conhecer ocorre através de um conteúdo crítico e expressivo, relacionado à história ao artista e ao objeto da arte.

Busco, nesta pesquisa, evidenciar uma articulação dos referenciais teóricos discutidos no exercício profissional dentro do espaço escolar, tornando possível um duplo movimento preciso da prática, que permita uma apropriação mais reflexiva dos conteúdos trabalhados na universidade. Ao mesmo tempo, sei que os conhecimentos teóricos favorecem uma consciência crítica sobre a própria prática. A consciência crítica sobre a práxis do professor, por sua vez, favorece a sistematização dos conhecimentos a serem transmitidos.

As linguagens da arte têm sua origem na natureza e manifestação humana, são produtos da história e da cultura que permeiam todos os espaços sociais e produtos culturais. Foi pensando nisso que me interoguei: “Em que medida a formação de professores contribui para oportunizar uma educação coerente à infância de crianças no que diz respeito às várias linguagens da arte?” Essa questão levou-me a definir o seguinte objetivo geral para minha investigação: problematizar, compreender e refletir sobre a formação do professor com relação ao uso das linguagens da arte na educação infantil. Para atingir tal objetivo, faz-se necessário procurar identificar a formação dos professores, detectar as particularidades de suas experiências pessoais sobre as linguagens da arte; conhecer suas necessidades e limites

na formação para desempenhar a função de professor conhecedor da arte; perceber seu interesse pelo assunto e o conhecimento dele próprio com relação ao desenvolvimento infantil no que diz respeito à arte. Isso significa realizar um perfil dos professores sobre esses assuntos. Porém, ciente da relação teoria – prática, compreendi que era preciso viabilizar vivências nas quais poderiam ser discutidos conteúdos e, ao mesmo tempo, realizadas reflexões a respeito de situações pessoais e de formação, vinculadas à prática pedagógica.

Assim, busquei obter informações, identificar conteúdos e saberes sobre as linguagens da arte na formação do professor, como o professor conhece arte, que concepção fundamenta seu olhar sobre as obras de arte. Os dados coletados foram obtidos primeiramente por questionários, que foram assim distribuídos: 75 para estudantes do curso de pós-graduação no ano 2010 e 68 para professores em 2011. Marcada a data para a devolução desses questionários, foi possível ter em mãos, respondidos, apenas 78 da soma de 143, aproximadamente 70%. Considerei os questionários um instrumento de pesquisas bem significativo, visto que, de um lado, há a possibilidade de se ter profissionais graduados e especialistas com mais tempo de profissão e, de outro, um grupo de professores formados com pouca experiência em sala de aula, como também aqueles que só possuem o magistério de segundo grau.

Optei por uma pesquisa quanti-qualitativa. Quantitativa pela ideia de rigor, com os dados precisos em números de participantes e respostas, análise dos números, mensurando quantidade (questionários), sendo a prevalência das respostas que o recurso utilizado represente. Já a pesquisa qualitativa, segundo Minayo e Sanches (1993, p. 77), “[...] trabalha com universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que exige distanciamento crítico”. Considerando tais aspectos, a pesquisa qualitativa objetivou conhecer as concepções dos sujeitos pesquisados acerca da situação-problema da investigação, levando em conta os aspectos da subjetividade. Nessa perspectiva das pesquisas qualitativas, cito Ludke e André, que as caracterizam como ocorrendo num “ambiente natural” como fonte de dados, sendo o pesquisador seu principal instrumento, em que predominam os dados “descritivos” (1986). Nelas, a atenção volta-se, portanto, muito mais para o processo do que para o resultado. Pela pesquisa qualitativa podemos conhecer as crenças e os pontos de vista dos participantes, para depois analisá-los, discuti-los e confrontá-los. Não há uma preocupação em buscar evidências ou provas para hipóteses definidas.

A opção de ir a campo teve o intuito de buscar a informação diretamente com a população pesquisada, o que possibilita ao pesquisador um encontro mais direto. “Nesse caso,

o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, reunindo um conjunto de informações a serem documentadas”, como afirma Gonçalves (2001, p. 66). Considero uma pesquisa ação e participante, pois estreita a relação da pesquisadora com o problema aparente, envolvendo-o de modo cooperativo, propondo metas para a realidade. Conforme Gil (2002, p. 149), na pesquisa ação e pesquisa participante, “[...] o pesquisador tem que necessariamente propor metas para alterar a realidade observada, não apenas constatar o problema”.

O embasamento teórico adveio de pesquisa bibliográfica, os estudos e as experiências desenvolvidas por mim como professora universitária e coordenadora há mais de vinte anos de uma escola de ensino infantil, fundamental e médio, por isso faço algumas pinceladas autobibliográficas no início desta introdução.

Na primeira etapa da investigação, elaborei e entreguei os questionários; na segunda fase, convidei os professores que retornaram com os questionários respondidos (78) para participar das vivências nas linguagens da arte (atividades que envolvem teatro, música, dança e linguagem plástico-visual) programadas por mim. Os questionários me possibilitaram ter acesso ao perfil dos professores e também me deram pistas para elaborar os projetos das vivências, que me permitiriam, além de transmitir conteúdos e esclarecimentos, ampliar o repertório dos professores sobre a arte, articulando teoria e prática, e viabilizar a expressão das inseguranças, angústias e desconfortos dos professores com relação à sua prática. A pesquisa de campo foi iniciada no ano de 2010 (segundo semestre), sendo continuada nos anos de 2011 e 2012, no Mestrado em Educação, pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). O foco foi a “formação do professor nas linguagens da arte no ensino de crianças brasileiras”.

Minha profunda preocupação com a situação do conhecimento sobre as linguagens da arte, no fazer saber, fazer e refletir nas suas ações pedagógicas junto às crianças provocou uma intensa busca por teóricos que me ajudassem a problematizar, compreender e analisar a realidade. Nas vivências utilizei o conhecimento de Ana Mae Barbosa, autora renomada no país sobre o ensino de artes. Lancei mão da abordagem triangular para o ensino de artes, defendida por ela. Trata-se de um “marco histórico no ensino de arte no Brasil”, por enfatizar a decodificação e apreciação da cultura e do ambiente natural, considerando a leitura crítica, contextualização e produção. Importante salientar que a Abordagem Triangular não é uma metodologia, como às vezes é chamada; ela se compõe de três eixos de aprendizagem que delimitam possíveis ações complementares e interconectadas. De acordo com Machado, “a abordagem triangular é, assim, um ponto de partida, e principalmente uma espécie de bússola, e não uma bula, o que faz toda diferença”. (2010, p. 73).

Apoiada em teóricos especializados nos conhecimentos das linguagens da arte e, humildemente, na minha experiência profissional, debruicei-me neste estudo, buscando estabelecer conteúdos para compreender significativamente a problemática da minha investigação. Para obter algumas informações foi preciso identificar conteúdos e saberes sobre as linguagens da arte que estão envolvidos na formação do professor. Eu precisaria despojar-me do meu conhecimento já obtido durante minha trajetória profissional, não poderia sequer permitir concluir previamente, partindo de situações já vistas por mim.

A arte é um importante elemento cultural na vida das pessoas e, desse modo, é necessário que a escola, sendo uma instituição corresponsável pela formação intelectual e humana das pessoas, cumpra também essa missão: explore suas várias linguagens em respeito à cultura infantil. Assim, este trabalho aborda as linguagens da arte na formação do professor considerando seu conteúdo como componente crítico e coerente na educação de crianças brasileiras, desde as classes de educação infantil. Há uma grande necessidade de se incorporar, na educação das crianças de hoje, as linguagens da arte na educação, para que se expressem e se apropriem da cultura produzida pela humanidade.

Por conseguinte, adotei a seguinte estratégia: só entraria com meus argumentos durante a análise de dados. Então, trabalhei em mim uma postura neutra, que é a exigência de uma pesquisa científica. Assim, optei por uma estratégia de registro, criando uma ficha (instrumento), utilizando alguns códigos para facilitar minhas observações após cada encontro (vivência), objetivando não afastar-me da zona de mediação do grupo e também para que não fosse vista fazendo anotações durante as vivências.

Venho observando, como professora da área, uma grande necessidade de rever alguns conceitos sobre o ensino das linguagens da arte na formação do pedagogo. É este profissional que passa o maior tempo com a criança em classes infantis. Em função disso, friso que, na maioria das ações dos professores de classe de educação de crianças, ocorre o “fazer pelo fazer.” O trabalho em questão é relevante pela debilidade com que se verifica a valorização das linguagens da arte na educação, pela falta de conhecimento de sua importância para o desenvolvimento das crianças no que diz respeito ao conhecimento cultural, histórico, expressivo e estético que essas linguagens lhes proporcionam. A arte, para a qual se encontram vários conceitos, torna instigante uma pesquisa sobre os seus significados, sua essência, seu conteúdo, sobre sua função na formação do professor e sua importância para o conhecimento infantil. A arte está presente na vida das pessoas, diariamente, nas suas mais variadas formas, seja na dança, na música, na pintura, na literatura, na arquitetura, no teatro.

De alguma forma, a arte se faz presente no cotidiano, mesmo que não se perceba, a arte instiga os sentidos, a imaginação e os desejos, e causa inquietação. A sociedade contemporânea, com suas características de homogeneização e de transformação constante em todos os setores das atividades humanas, não leva os indivíduos a refletir sobre os acontecimentos ou sobre si mesmos. A arte tem a função, dentre tantas outras, de superar os limites do tempo. É nesse sentido que defendo a presença de conhecimento específico das linguagens da arte, particularmente na formação do professor (pedagogo), pois é este profissional que vai mediar o processo ensino aprendizagem e desenvolvimento da criança. A educação infantil é a fase em que se inicia a construção do saber, do fazer, do inventar, do apreciar, alicerce para a construção da vida.

Considero que um olhar diferente para o conhecimento das linguagens da arte, na formação do professor e na educação da criança, poderá contribuir para a superação da simples transmissão de conhecimentos ou informações (inclusive sobre arte) de forma mecanizada, oferecida tantas vezes no cotidiano escolar. É necessário transformar o conceito de arte e seu *status* na grade curricular, inclusive porque as suas linguagens possibilitam um fazer e saber passíveis de reflexão, direcionando um olhar consciente, oportunizando uma educação coerente à infância brasileira.

Entre os teóricos destaco, entre outros, as contribuições de Vygotsky, por tratar a arte como linguagens diferentes e o processo de mediação(intervenção pedagógica) no ensino dessas linguagens, Rosa Iavelberg, Ana Mae, Feraz e Fusari. E, no que diz respeito às linguagens da arte e à formação dos professores, fui guiada pelas pesquisas de Ostetto e outras como referências de apoio.

Por fim, faço uma observação: esta investigação não pretende, em momento algum, fazer qualquer julgamento negativo com relação à postura dos professores e às instituições formadoras desses profissionais na área, mas, sim, problematizar e compreender a formação do professor, e comprometer-me com a educação de crianças brasileiras, movida pelo desejo de querer contribuir com a pesquisa na formação inicial e continuada para professores no desenvolvimento de projetos voltados para a utilização das linguagens da arte com propriedade de conhecimentos sobre essas linguagens, favorecendo o seu fazer pedagógico na educação infantil no Brasil.

Este trabalho é composto por três capítulos. O primeiro apresenta esta introdução. O segundo capítulo busca reconhecer o professor na função de mediador também nas linguagens da arte, discutindo-se o processo de mediação presente na função do professor nas zonas de desenvolvimento.

O terceiro capítulo aborda a arte e os limites da formação do professor, há uma grande necessidade do professor apropriar-se do conhecimento científico das linguagens da arte, ter a condição de saber organizá-lo e articulá-lo, mas inicialmente ele precisa dar-se conta de que sua prática depende da *atitude* que ele tem que tomar frente ao conhecimento, despoando-se de uma postura positivista, superando o fragmento do saber necessário em arte, em busca de uma objetividade necessária que possibilite uma compreensão global da realidade cultural e artística. É preciso entender também que os saberes nas linguagens da arte não se restringem à sala de aula, mas ultrapassam o limite do saber escolar e vão se fortalecendo à medida que ganham amplitude na vida social e cultural.

Sabemos que as linguagens da arte apresentam-se como um grande desafio para compreender a realidade concreta por meio de imagens, sons, gestos, etc. e abstrair os conhecimentos que as obras de arte nos oferecem, sejam elas musicais, cênicas, visuais, plásticas e corporais. A arte, no que se refere ao seu conhecimento científico, intencionalmente explica o passado e o hoje histórico e as transformações a que o espaço está submetido, não apenas sentida, mas entendida nas suas diversas dimensões culturais, classes sociais. Esses aspectos correlacionados à formação do professor nas linguagens da arte ganham força nesta pesquisa. Com base nos questionários dos sujeitos envolvidos no processo da pesquisa, as considerações anotadas e observadas no Diário de campo fornecem todo o diferencial, pois comunicam e possibilitam uma maior compreensão dos questionários, uma vez que referenciam a população pesquisada e o contexto de suas ações. Os quadros demonstrativos possibilitaram-me fazer breves comentários baseados nas respostas e relacionando-as com a literatura científica de grandes teóricos do assunto.

Neste mesmo capítulo também apresento as vivências, que, além de considerar seus dados como conteúdo de investigação deste estudo, oportunizaram uma reflexão acerca dos achados da pesquisa, transformando-se em subsídios para a base de uma proposta de formação continuada para professores nas linguagens da arte, estudo e saberes expressivos da arte no processo de formação e atuação profissional (professor) como área de conhecimento e enriquecimento cultural. A escolha pelas vivências nas linguagens da arte com os participantes (professores) como proposta de investigação deu-se pela possibilidade de aproximação da metodologia dialética, pois expressa a totalidade do processo, dá o centro e a direção na construção e reconstrução do conhecimento. Segundo Demerval Saviani, ao correlacionar a dialética com o ensino aprendizagem, expressa sua totalidade, visto que “[...] o movimento que vai da síncrese à síntese, pela mediação da análise constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos como para o

processo de transmissão – assimilação de conhecimento.” (SAVIANI, 1999, p. 83).

Considerando a contribuição do autor, em relação à produção dos conhecimentos em arte, em seu processo dinâmico de mudança permanente, o aprendiz em arte passa por um processo de abstração, que vai do conhecimento empírico das obras ao conhecimento teórico-científico. Dessa forma, este método aplicado à educação de crianças e nas vivências com os professores é o processo pelo qual o conhecimento científico realiza o movimento: síncrese-análise-síntese, onde síncrese significa o conhecimento concreto-empírico, enquanto análise expressa a teorização, as abstrações, a reflexão, e síntese é o novo conhecimento elaborado, o concreto pensado, visto em suas múltiplas determinações, e esta dinâmica se dá pelo confronto do sujeito (participante da vivência) e o objeto (obra de arte) do conhecimento, num processo mediado. Em outras palavras, do concreto real empírico, pelas mediações da abstração, chegamos ao concreto pensado. Nas vivências, tendo como processo a dialética do conhecimento partindo da prática social, a teoria em na função do conhecimento científico das linguagens da arte e sua natureza produzida pelo homem e a importância do conhecimento dessas linguagens na formação do professor (pedagogo). Considerei a contribuição da Abordagem Triangular como compreensão para o ensino das imagens da arte nas vivências (obras de arte trabalhadas), preocupada com o verdadeiro significado da arte em nossa vida, numa postura crítica e reflexiva do conhecimento. Portanto, as vivências com a arte desenvolvidas com os professores apresentaram resultados significativos, sendo estes importantes para este estudo investigativo.

Na práxis das vivências, o fornecimento de dados que apontaram a importância da necessidade do conhecimento das linguagens da arte na formação inicial e continuada do professor foi igualmente significativo. O entusiasmo, as descobertas e a satisfação foram descritas nos relatos por professores durante o momento de conversação e no contexto das atividades desenvolvidas. Os temas desenvolvidos nas vivências com os participantes desta pesquisa foram: organização do trabalho com linguagem musical, estética da linguagem cênica, obras de plástica e visual, estudo do corpo, a dança não é lazer, é arte.

Em seguida, nas considerações finais, faço um percurso sobre a necessidade dos conhecimentos das linguagens da arte na formação do professor, compreendendo que o objetivo maior do presente estudo é a pretensão de problematizar e compreender a realidade na formação dos professores, auxiliando-os na sua atuação junto às crianças. Busco também oferecer a possibilidade de outras investigações presentes na natureza deste assunto.

Finalmente, apresento as referências e os apêndices. As referências são as obras selecionadas que me auxiliaram no estudo e reflexão, oportunizaram-me compreender e

confrontar com os dados achados antes, durante e no término da investigação. No contexto atual, percebo que há uma necessidade de se incorporar, na educação das crianças de hoje, sentidos, sonhos, expressão própria e criação, que é justamente o que se constrói com as linguagens da arte, sejam como artista ou espectador. Os apêndices fazem parte de um processo histórico e do contexto deste estudo investigativo, possibilitando, com as vivências, que o professor (participante) mergulhe nessas linguagens, a fim de compreender a necessidade destas na sua atuação pedagógica dentro de uma visão teórica – prática. No processo pedagógico de intervenção aponta como base a Abordagem Triangular segundo as referências de Ana Mae Barbosa, uma proposta para contextualizar, fruir e fazer arte. Os apêndices são os seguintes: A- Questionário; B - Projeto: Vivência Arte com Professores; C- Diário de campo; D- Atividade produzida na vivência: linguagem poética.

As fotografias durante o texto documentam a pesquisa. Dá o direito dos professores conhecerem as linguagens da arte e proporciona-lhes um mergulho para dentro desse fazer, fluir e contextualizar refletindo. As fotos são documentos valiosos, atestam a descrição através de imagens e documentam a escrita no caminho percorrido.

2 IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO PARA O ENSINO DAS LINGUAGENS DA ARTE CONSIDERANDO AS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY

“A arte dirá a palavra decisiva e de maior peso. Sem a
nova arte não haverá o novo homem.”
(VYGOTSKY, 1999).

Neste capítulo, considere as contribuições da abordagem histórico-cultural como suporte teórico para esta pesquisa, reconhecendo-as como sendo de fundamental importância para o presente estudo e para a formação do professor. Esse mesmo referencial, que caracteriza a arte enquanto linguagem, sendo ela verbal ou não verbal, é importante para o entendimento da necessidade de conceber a arte dentro das várias linguagens na educação de crianças, considerando que o prazer e o conhecimento estético são cultivados e ampliados por mediação educativa feita pelo professor e pela cultura. Foi necessário dedicar este capítulo ao entendimento sobre as contribuições de Vygotsky (1991, 1998, 1999, 2001) para compreender melhor o processo de mediação do conhecimento, mas para isso é preciso situar a arte enquanto “linguagem”.

A mediação na aprendizagem do aluno no universo das linguagens da arte também implica no conhecimento sobre as bases das funções psicológicas elementares e as funções psicológicas superiores no processo do conhecimento, sendo estas as funções mais complexas do pensamento. Dependendo da profundidade que o professor alcança naquilo que ensina, necessita também, desvelar o homem em relação com o mundo, considerando os signos e instrumentos de mediação cultural.

Vygotsky é um dos principais autores da perspectiva histórico-cultural. A questão fundamental, considerada como central por este autor, é saber como se constitui a consciência, isto é, como as funções psicológicas elementares, de origem biológica, mesclam-se com a cultura e produzem as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural, funções mais complexas, que diferenciam os homens dos animais, direcionando-os à atividade consciente, ao controle do comportamento, à ação intencional e à capacidade de planejar. Vygotsky defende três pressupostos básicos, como afirma Oliveira (1993). O primeiro deles é que “as funções psicológicas têm um suporte biológico, sendo elas produtos da atividade cerebral”. (OLIVEIRA, 1993, p. 23). Vygotsky entende que o cérebro humano é a base

biológica do funcionamento psicológico, dotado de grande plasticidade, e com isso facilita a adaptação do sujeito às mais diferentes condições culturais.

Outra ideia básica de Vygotsky é que “o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior”. (OLIVEIRA, 1993, p. 23). Sabemos que isso se dá num processo histórico, pois acontece na interação do contexto social e histórico. Diante dessa questão só é possível compreender os sujeitos levando em conta o contexto cultural, social e histórico do qual fazem parte. Por final, o terceiro pressuposto de Vygotsky, na afirmação de Oliveira, é que “a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos”. (OLIVEIRA, 1993, p. 23). Portanto, a relação do homem com o mundo não é direta, mas mediada. A ideia central defendida por Vygotsky é o referencial histórico-cultural, é a influência das condições históricas, culturais e sociais na constituição do sujeito.

É importante destacar que Vygotsky não recusa a existência do biológico, porém alega ser predominante nos primeiros anos de vida e, progressivamente, os determinantes sociais e culturais assumem maior relevância, e o sujeito biológico constitui-se como um sujeito sócio-histórico, desenvolvendo-se através da interação com o meio social e com outros sujeitos mais experientes (o outro). Na relação do homem/outro e homem/mundo destaca-se um dos conceitos fundamentais na teoria de Vygotsky, que é o de mediação, pois, de acordo com Oliveira (1993), no embasamento teórico de Vygotsky, a relação do homem com o meio não é direta, mas fundamentalmente mediada. Há um elo intermediário nessa relação entre sujeito e objeto, tornando-se uma complexidade.

A mediação pode ocorrer pela presença do outro, por meio de signos ou por instrumentos. Conforme Vygotsky (1999), tanto o signo como o instrumento consistem em elementos mediadores, mas se diferem quanto ao modo como orientam o comportamento humano. Podemos dizer que o instrumento é orientado externamente (vem de fora), e possibilita ao homem manifestar suas ações de controlar, dominar e transformar a natureza e os objetos. Por outro lado, nesta mesma relação o signo é orientado internamente (para dentro do sujeito), permitindo a este o controle do comportamento e das ações psicológicas. Enfatiza o autor que a função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade. Ele é orientado externamente e deve, necessariamente, levar a mudanças nos objetos. O signo, por sua vez, não modifica em nada o objeto da operação psicológica, visto que é orientado internamente. Os signos são os principais mediadores na relação do homem com o mundo e auxiliam o homem a se manifestar em diversas atividades, como as que envolvem memória. O homem utiliza os signos a fim de ampliar a capacidade de

memória. No processo de internalização, ocorre uma reconstrução interna das marcas externas dos objetos da realidade.

Segundo Vygotsky (1999), o desenvolvimento humano consiste na apropriação das formas culturais, e envolve um processo de internalização. Nesse processo, uma operação que, de início, representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual: primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Assim, no processo de desenvolvimento, a princípio as atividades ocorrem no plano interpessoal. Pela mediação, vão se internalizando e tornam-se intrapessoais. Dessa forma, o desenvolvimento se dá do social para o individual.

Vygotsky (1999) também discute sobre a existência de dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O primeiro diz respeito às atividades que o indivíduo tem possibilidade de fazer sozinho, sem o auxílio de outra pessoa. Já o nível de desenvolvimento potencial, consiste nos processos emergentes, que ainda estão em formação; são as ações que o indivíduo só consegue realizar com a ajuda do outro. Sabemos que entre um nível de desenvolvimento e outro, há uma distância que Vygotsky denominou de zona de desenvolvimento proximal; esta distância entre o real e o potencial é determinada através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de companheiros mais capazes (1991, p. 112), ou seja, necessita do processo de mediação. Portanto, a zona de desenvolvimento proximal, por caracterizar o desenvolvimento mental de maneira prospectiva, é um instrumento valioso para professores, uma vez que indica os espaços de intervenção do adulto, tendo em vista o desenvolvimento das funções que estão começando a se desenvolver.

O professor é o profissional da escola. Nela ocorrem as mais variadas experiências vividas pelas crianças. É na escola que os conteúdos sistematicamente elaborados são abordados. A escola tem um papel imprescindível no desenvolvimento infantil. Sabemos que para ministrar uma boa aula para as crianças, é fundamental que o professor esteja seguro em relação ao conteúdo, aqui especificamente da arte, de modo que favoreça o processo ensino aprendizagem. Torna-se primordial considerar que um dos aspectos essenciais do objeto da arte é a “interpretação”, que é pessoal e necessita que o professor possibilite a ampliação dos significados acerca do objeto da arte. Cada sala de aula da educação infantil é distinta e cada professor, em sua prática, desenvolve uma forma específica de lidar com ela.

As questões da arte perpassam além da filosofia, ações mais complexas da

humanidade. Isso significa que a arte não está necessariamente no objeto que se apresenta, mas sim no que ele significa para determinada região, tempo e cultura. Contudo, exige do professor ações que possibilitem a articulação de conhecimentos ligadas ao todo da arte, diferentes técnicas, críticas, históricas e sociais, unindo aos significados para os alunos (criança), exigindo um professor mediador. Ser mediador, na etimologia da palavra, significa criar, alimentar, instruir, e, para isso, é preciso estar ativo no processo. Mediar é estar entre, no meio do processo ensino aprendizagem, não é propor situação de aprendizagem apenas, estando inerte, ou ser somente uma ponte que interliga extremos.

Para Vygotsky (1991), a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do sujeito, pois tem como objetivo a aprendizagem, que impulsiona o desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento proximal. O autor também ressalta a função da escola na formação dos conceitos científicos: enquanto os conceitos espontâneos surgem da experiência pessoal da criança, por ora os conceitos científicos são aqueles aprendidos em sala de aula, transmitidos de forma sistemática. Assim, o ensino e a aprendizagem são essenciais para a aquisição desse tipo de conceito, segundo as colocações de Vygotsky. “O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa forma que direciona a seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental.” (VYGOTSKY, 1991, p. 74).

A aprendizagem ocorre na interação com o espaço (ambiente), com o outro e com o objeto de conhecimento, e não é em uma ação direta, mas sim mediada. É importante frisar que é na interação com o outro que o sujeito se apropria dos conhecimentos produzidos culturalmente. No âmbito educacional, o principal mediador é o professor. A intervenção do professor é essencial no processo educacional para garantir as condições de interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento e, dessa forma, promover a aprendizagem. Considerar que a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado fornece dados importantes para a relação entre aluno e professor; deste esperamos um saber apurado sobre os conteúdos e fundamentos para a contextualização dos mesmos. O conhecimento do professor deve ser significativo para dar suporte ao processo de intervenção, dando condições para que a criança percorra o caminho da aprendizagem. À intervenção do professor frente a seu aluno (mediação) damos o nome de intervenção pedagógica, que, no entanto tem mais impacto quando ocorre na zona de desenvolvimento proximal da criança, pois ela irá impulsionar a aquisição de novas conquistas que não ocorreriam espontaneamente.

Vygotsky (1999) critica, assim, a intervenção pedagógica que se volta para funções já amadurecidas, ao invés de se ater às funções que estão em formação. O que, na

verdade, o autor quer dizer é que o professor deve ter, como ponto de partida, o nível de desenvolvimento real dos alunos e, como meta, promover o desenvolvimento potencial das crianças. Seguindo os pressupostos de Vygotsky (1999), os professores devem objetivar as funções não alcançadas ainda. Analisando desse modo, o processo de avaliação passa a ter outro sentido. A avaliação mediadora deve ser processual e fornecer pistas para que o professor possa atuar na zona de desenvolvimento proximal, pois os dados obtidos através desse processo darão clareza sobre o nível de desenvolvimento real e potencial dos alunos. Assim, com certeza, o professor saberá desempenhar ações necessárias, saindo do que já sabe para potencializar o conhecimento do aluno naquilo que ele não consegue realizar sozinho. O papel do professor migra de uma intervenção autoritária para o reconhecimento do papel ativo do aluno. Segundo Oliveira (1993, p. 42), “ao invés de apenas receber aquilo que lhe é transmitido pelo outro, em uma atitude passiva, o educando assume um papel ativo, reelaborando em nível pessoal aquilo que lhe é ensinado pelo outro.”

No cotidiano da escola, muitas vidas se cruzam, levando um pouco de si e deixando muitas coisas para o outro. Podemos, então, dizer que, apesar de o professor ser o principal mediador, as crianças também podem atuar como mediadoras umas das outras, sendo elas também provedoras de desenvolvimento. No que diz respeito ao processo de aquisição de conhecimento, as brincadeiras de faz de conta assumem um papel primordial, já que também possuem um caráter representativo. Nesse tipo de brincadeira, a criança cria uma situação imaginária, relaciona-se com os objetos de acordo com os significados que atribui aos mesmos, e não de acordo com a função que possuem na realidade. Concluindo: na brincadeira de faz de conta, a criança se envolve em um mundo imaginário e liberta-se das condições situacionais, o que contribui para o desenvolvimento da função simbólica e da representação. No final desse processo, que inclui o gesto, a fala, o desenho e o faz de conta, aparece a escrita, uma forma mais complexa de expressão.

Para Vygotsky (1998, p. 51), “o desenhar e o brincar são estágios preparatórios para o desenvolvimento de outras funções”. Refletindo sobre a teoria de Vygotsky, é interessante pensar o desenho e o faz de conta como estágios preparatórios para a aquisição da escrita, considerando que, em muitas instituições de educação infantil, a preocupação com o ensino da leitura e da escrita restringe o tempo de brincadeiras, desenhos e outras linguagens da arte. Essa complexidade evidencia que é preciso trabalhar com as crianças outras formas de expressão, como o desenho, o faz de conta, a pintura, a modelagem, a dança, a música, etc. Conforme pesquisas apresentadas por muitos estudiosos, é preciso estimular nas crianças o desejo e o exercício de expressão, possibilitando que utilizem muitas linguagens. Certamente,

o papel da escola de um modo geral, e da escola da infância em particular, é proporcionar às crianças um mergulho no mundo da cultura, onde estão as linguagens da arte.

Consideramos isso algo de grande relevância, já que, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento da criança consiste na apropriação da cultura. Assim, se a educação infantil tem a função de promover o desenvolvimento integral da criança, é fundamental que ela tenha a oportunidade de participar das atividades com arte e conhecer vários aspectos da cultura. As linguagens da arte devem estar em pauta no ensino das crianças de hoje, para instigar seus sentidos, sonhos, expressão própria e criação, que é justamente o que se constrói com as linguagens da arte, seja como artista ou espectador. A arte instiga os sentidos, a imaginação e os desejos, e causa inquietação.

A sociedade contemporânea, com suas características de homogeneização e de transformação constante em todos os setores das atividades humanas, não leva os indivíduos a refletir sobre os acontecimentos ou sobre si mesmos. As linguagens da arte têm a função, dentre tantas outras, de superar limite e tempo. É no fazer pedagógico do professor que ocorre a reflexão, favorecendo a propriedade de conhecimento como componente crítico, dando oportunidade a um processo educacional coerente, especificamente na educação de crianças, fase em que se inicia e se fundamenta a construção do saber, do fazer, do inventar, do apreciar e refletir, alicerce para a aquisição e elaboração do conhecimento.

Vygotsky (2001) discorreu sobre a psicologia da arte, no seu livro *Psicologia da arte*, alicerçada em uma perspectiva teórico-crítica, fundamentada nas principais categorias do materialismo histórico, considerando a arte como um instrumento de mediação humana produzido historicamente. A sociedade atual emerge uma cultura visual, imagética, portanto, é necessária a interação da criança num processo de compreensão e produção artístico-cultural. E a interação tem uma função central no processo de internalização.

Os estudos de Vygotsky (1991) sobre o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores demonstram que o caminho do objeto do conhecimento (da arte) até a criança, e desta até o objeto, passa por outra pessoa. Assim, ao considerar o conceito de aprendizagem mediada, confere um papel privilegiado ao professor, que representa um elo intermediário no início da infância. Corroborando a reflexão vygotskyana sobre a necessidade dessa mediação, cito Cunha (2002, p. 170), ao ressaltar que o professor, tomando como exemplo a linguagem gráfico-plástica, muitas vezes, espera que a criança faça produções semelhantes ao real, no entanto, esquece ele que, para que a criança venha a constituir um vocabulário visual, como linhas, formas, cores e pontos, é preciso que seja mediada no uso dos instrumentos, como pincéis, esponjas, argilas, etc., e que entre em contato com os

conteúdos e conceitos dessa linguagem. Desse modo, para Vygotsky, o professor deve promover a abertura da zona de desenvolvimento proximal, afirmando, ainda, o autor (1998, p. 117), que “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”. Assim, a intervenção do professor é essencial para garantir a interação entre o aprendiz e o conhecimento das linguagens da arte.

3 AS LINGUAGENS DA ARTE...

“A arte diz o indizível, exprime o inexprimível, traduz o intraduzível.” (DA VINCI)

A finalidade deste capítulo é apresentar uma reflexão sobre a arte, mostrar a importância do seu conteúdo na formação dos professores que atuam como mediadores e interventores no processo ensino aprendizagem dos alunos (crianças) das classes de educação infantil. E assim considerar a arte como os outros componentes curriculares: relevante no processo de formação. O destaque dado neste texto é sobre as linguagens da arte, procurando ampliar o conhecimento dos professores para que possam garantir o conhecimento e sensibilidade estética às crianças através das reflexões durante as oficinas de arte e nos espaços das vivências.

Com o objetivo de refletir uma coerência na educação de crianças brasileiras abordo o resultado que o trabalho com essas linguagens proporciona, principalmente tornando-as indivíduos criativos, críticos e dinâmicos inseridos no contexto da sociedade. Para tanto, há necessidade de o professor, em sua formação, ter conhecimento dessas linguagens e utilizá-las de forma crítica e coerente em suas ações. Quanto ao termo coerência, considero que a prática educativa precisa se adequar às características apresentadas pelas crianças. Elas são seres ativos, criativos e participativos.

Para oportunizar uma educação coerente à infância, é necessário atender aos princípios do desenvolvimento e da aprendizagem infantil e sua expressividade. Sabemos que há uma grande necessidade de rever alguns conceitos sobre o ensino das linguagens da arte nos cursos de formação de professores, entre eles os que defendem a articulação entre a teoria e a prática. Este aspecto a ser considerado deve-se ao fato de perceber que a grande maioria das mediações do ensino dessas linguagens está pautada numa visão de que arte é somente livre expressão ou apoio ao desenvolvimento de habilidades motoras, subjugada em um único aspecto: “fazer pelo fazer.”

Doutora em artes e mestre em educação, Rosa Iavelberg, professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), defende o ensino das artes articulando-se teoria e prática, inclusive a importância das experiências de vivências nesta pesquisa. Essa autora afirma (2010) que “o que se aprende no teórico, afeta o que se faz na prática criativa e vice-versa”. Iavelberg esclarece que “saber como os alunos aprendem para orientar o ensino e

ter vivências em práticas artísticas nas linguagens que ensina é fundamental”. (IAVELBERG, 2010). A mesma autora ainda destaca que:

Arte é uma forma de conhecimento e expressão. Seu ensino tem como objetivo garantir aos alunos acesso ao patrimônio cultural e histórico e possibilitar atos de criação e conhecimento em diferentes linguagens da arte. Fazendo e conhecendo arte na escola o aluno se reconhecerá como leitor competente das obras dos artistas e valorizará o papel da arte na sociedade e na vida dos indivíduos. (IAVELBERG, 2010).

É primordial, então, que os professores tenham suporte teórico que lhes permita compreender a importância da arte. Ela é uma forma de conhecimento e expressão que pode garantir aos alunos acesso ao patrimônio cultural e histórico e possibilitar atos de criação e conhecimento em suas diferentes linguagens. Para isso os mediadores devem ter a propriedade do conhecimento. Fazendo e conhecendo arte na escola, a criança se reconhecerá como leitor competente das obras dos artistas e valorizará o papel da arte na sociedade e na vida dos indivíduos.

No Brasil, a arte foi ensinada, por muito tempo, nos moldes da escola tradicional, com cópia de modelos e treino de habilidades. Ensinamos também arte a partir do paradigma da escola renovada, que focava a livre expressão. Atualmente, entendemos como relevante a influência da cultura no ensino de arte. Acredito que a aprendizagem em linguagens da arte se dê por intermédio de atos criativos associados à interação com a produção social e histórica da arte. Teoria e prática articulam-se na aprendizagem e no ensino da arte. Conhecer a produção dos artistas na história situa o aluno no universo das linguagens da arte. Evidentemente que os conteúdos devem adequar-se ao ciclo escolar, principalmente no tratamento didático que oportunizamos a eles. Portanto, compreendemos que a formação do professor precisa ser teórica e prática. É necessário conhecer as linguagens da arte, ter domínio didático das mesmas, ou seja, saber como os alunos aprendem para orientar o ensino, sendo que o professor precisa ter vivências em práticas artísticas nas linguagens que ensina. Isso é essencial. Um professor que não tem experiências de criação em arte, que não frui arte no cotidiano, não saberá orientar o percurso de criação e menos ainda despertar o entusiasmo das crianças (aluno) para conhecê-la. Gosto da reflexão de Ostetto e Leite (2004), quando encontra na música de Marisa Monte, “Gentileza”, significados para vislumbrar várias razões para um início de conversa sobre linguagem, imaginação e prática pedagógica na educação infantil. A frase: “Apagaram tudo, pintaram tudo de cinza” refere-se à escola, às instituições de educação infantil, na escola apagaram tudo e deixaram sem cor; quando os professores

impõem às crianças uma única forma de ver e dizer o mundo, quando propõem o ensino da língua apartando da vida, baseado em modelos rígidos, quando utilizam a cópia do desenho mimeografado, os exercícios de prontidão. (OSTETTO; LEITE, 2004, p. 81). Entre outras razões, torna-se significativo refletir sobre as causas e efeitos que assombram o pedagógico na infância.

Mais do que nunca, tenho a certeza de que as linguagens da arte não podem ser ensinadas como mero contexto de técnicas ou modelos prontos, objetivando, como, por exemplo, desenvolver a fala através da musicalização, e a coordenação motora através do desenho, pintura tão somente. A arte implica em várias formas de expressão, ou seja, há várias linguagens da arte, como o desenho, as artes plásticas, a dança, as artes visuais, teatro, arquitetura, música. São muitas as linguagens da arte, porém elas se diferenciam entre si e, por vezes, estão relacionadas, como, por exemplo, a linguagem arquitetônica e a do desenho.

A escola deve priorizar o ensino do maior número de linguagens que puder, contanto que elas possam ser aprendidas com profundidade em sua especificidade, privilegiando a educação integral das crianças. Uma das principais falhas no ensino da arte, para crianças brasileiras, é a falta dos saberes específicos nesta área de conhecimento e o tempo que é destinado ao trabalho com essas linguagens, tornando-se importante expandir o tempo didático para cada linguagem (teatro, danças, música, artes visuais). No contexto geral, em muitas instituições infantis e até mesmo nas citadas nos relatos desta pesquisa, a fuga do professor em suas ações didático-pedagógicas, no sentido de oportunizar às crianças algumas dessas linguagens que lhes são necessárias, ocorre, sem dúvidas, pelo desconhecimento do conteúdo e aprendizagens específicas sobre as mesmas. Muitos desconhecem, por exemplo, o valor de linguagens como a música, a dança e o teatro para a formação das crianças e, em consequência, os conteúdos das aulas ministradas a elas ficam defasados, incompletos.

Para quem ensinar? O que ensinar? Por que ensinar? Como ensinar? O contexto de criação, conhecimento dos processos de aprendizagem em arte e da produção social e histórica da arte fica oculto nessa reflexão por falta de conhecimento dos professores/mediadores na infância. Sabemos que o ensino de arte está inserido na área de linguagens, códigos e suas tecnologias, que têm como eixo as faculdades de representação e de comunicação. Assim, para o emissor transmitir uma mensagem (“texto”) ao receptor sobre qualquer tema de seu contexto, ele precisa dispor de algum código e de algum canal. Do mesmo modo, o objetivo do ensino de linguagens é desenvolver as capacidades de produzir textos (emissor) e interpretá-los (receptor). Para isso, é importante conhecer os códigos (os elementos e as estruturas básicas das diversas linguagens: verbal, visual, sonora, corporal e

suas mixagens), os canais (materiais, suportes, veículos, isto é, os meios de comunicação antigos e atuais, tradicionais e tecnológicos) e, principalmente, conhecer o contexto (o artista, a história, o tempo e o lugar), considerando, assim, a arte como comunicação. Entendo que quanto mais a criança (aluno) e o professor conhecem, vivenciam experiências e compreendem seu contexto e o dos outros, percebem as possibilidades dos códigos, das medidas e dos materiais, desenvolvem maior interesse e aprendizagem torna-se significativa. Por conseguinte, a linguagem tem uma função instrumental, mediando, de modo transversal, a experiência cotidiana, bem como realizando a sistematização do conhecimento científico, filosófico, religioso e também o artístico. As linguagens da arte são um tipo particular de narrativa sobre o ser humano, a natureza e o cosmos, sintetizando as visões de mundo de cada época e cultura.

O modo de ação do homem, produtivamente, também é um fenômeno social e parte da cultura, relacionado com a existência humana e se mantém conectado à história do homem, um processo histórico que, na verdade, possui sua própria história. Analisando os princípios histórico-filosóficos e os fundamentos com relação às linguagens da arte, constatamos que eles têm a mesma importância que as demais atividades do ensino de crianças. Assim também o trânsito entre as diversas linguagens da arte deve ser cuidadosamente planejado e desenvolvido junto às crianças, evitando as abordagens superficiais e o uso de múltiplas modalidades sem aprofundamento consistente. No contexto real, a escola deve permitir a prática interdisciplinar, pois é mais coerente ao ensino de crianças já que essas linguagens fazem parte do repertório da relação criança - mundo.

Concentrar os conteúdos no campo da formação docente, ou seja, em música, dança, teatro ou artes visuais, tendo como meta a ampliação das oportunidades de acordo com o interesse da cultura infantil e as possibilidades da formação docente, ampliará as oportunidades de inclusão dos conteúdos artísticos, sendo estes um direito, patrimônio cultural da humanidade. Para a escola certamente significa um grande avanço para a educação infantil a possibilidade de ter o profissional com propriedade de tais conhecimentos na mediação do processo de ensino aprendizagem. Este deve estar em consonância com o pleno desenvolvimento do ensino dessas linguagens. O projeto pedagógico da escola infantil constitui instrumento das relações integradoras entre teoria e prática. Sabemos que o grau de conhecimento dos professores sobre as linguagens da arte interfere no planejamento tendo em vista o aprofundamento do processo educativo ao longo do desenvolvimento infantil. A partir do momento em que o professor tem conhecimento dessas linguagens no contexto educativo, através de suas ações, compartilhará com a criança conceitos da arte de maneira

contextualizada e significativa.

A recepção, a apreciação e a crítica das produções desenvolvidas na escola pelos professores junto aos seus alunos são fatores que contribuem para a integração e o reconhecimento do eu, do outro e do mundo, uma vez que as linguagens da arte são instrumentos de comunicação, usados pelas crianças em suas ações em desvendar o mundo e o mundo do outro. Torna-se necessário também criar possibilidades de conectarem-se com artistas, artesãos, palhaços, malabaristas, participantes de manifestações culturais, pois favorecem a aprendizagem significativa, além da ampliação das oportunidades de envolvimento com as linguagens da arte. A postura conhecedora do professor sobre as linguagens da arte no contexto sala de aula com crianças dá ênfase à preservação da cultura das mesmas, na discussão sobre diversidade (étnico-raciais, sociais, religiosas, de gênero, etc.).

No entanto, consideramos que no ensino dessas linguagens (artísticas) ainda vigora o padrão eurocêntrico, por isso faz-se necessário questionar os jogos de poder que legitimam as diferenças como verdades artísticas, estéticas e culturais. O processo artístico-cultural de diversas etnias deve ser respeitado e valorizado, a começar pela arte do contexto local no qual a criança (aluno) está inserida.

A articulação mencionada na construção deste texto favorece o desenvolvimento de ações de educação na formação dos professores – pedagogos, pois a realidade da educação no Brasil mostra que a grande maioria de suas instituições não possui um professor específico de arte na infância com formação e conhecimento das diversas linguagens. E quando existe, há um problema de tempo ligado à falta de espaço. Uma aula semanal de 45 ou 50 minutos é um tempo muito curto para atender ao desenvolvimento integral da criança. Ainda, há o problema de local/espço, ou seja, o espaço destinado interfere, muitas vezes, no bom desempenho das atividades com crianças. O espaço pode dificultar desde a disposição dos materiais (tintas, água, som, etc.) como também a disposição dos móveis, pois a posição das carteiras (enfileiradas) e o tempo de aula para organização resultam na falta de tempo, e o professor fica incapacitado de atender às necessidades que o trabalho exige com a criança e a arte.

Diferente quando este profissional é o professor de todos os dias (pedagogo das classes infantis), pois é com este profissional que a criança (educação infantil) passa o seu maior tempo destinado ao ensino e aprendizagem, e tem contato com os conteúdos sistematicamente elaborados. Quando este professor, na sua formação inicial e na natureza da sua formação continuada, detém propriedade de conhecimento sobre os conceitos destas

linguagens, o tempo e o espaço não representam problema, visto que é no planejamento que irá contemplar tais atividades, resultando no ambiente adequado para o dia. A flexibilidade na disposição de atividades diárias com criança, atendendo às necessidades expressivas dela, faz toda a diferença para um trabalho de qualidade e coerência à infância brasileira.

Compreendo que o valor desta pesquisa esvazia-se sem o acompanhamento de uma política de formação docente. Vale lembrar que há, ainda, um grande número de professores atuando de forma incoerente ao desenvolvimento infantil, apontados nos achados nesta pesquisa, sobretudo nos conceitos ligados aos aspectos da linguagem da arte infantil, da própria cultura da criança. Sabemos que a atualização pedagógica, científica e artística dos professores contempla papéis sociais que transcendem o perfil estritamente relacionado aos profissionais da educação, possibilitando abordagens não menos importantes como a artista/docente/pesquisador de sua própria cultura, mediador de relações.

Parece ser necessário garantir coerência mediante as várias instâncias do sistema educacional no nível infantil, socializar as discussões, as pesquisas e as recomendações sobre a necessidade de fundamentar a proposta de um ensino infantil voltado para uma educação interdisciplinar das linguagens da arte como fundamento para um ensino crítico e coerente de crianças brasileiras.

3.1 AS LINGUAGENS DA ARTE: UMA PEQUENA REFLEXÃO

Depois de realizada uma revisão bibliográfica, foram selecionadas publicações para resumir o texto a seguir sobre as linguagens da arte. Em linhas gerais, foram adotadas as contribuições de Ferraz e Fusari (1993) no que diz respeito às linguagens da arte, para estimular o conhecimento mais aprofundado das mesmas. Reporto-me a uma reflexão com relação às linguagens do teatro, como código de estruturas morfológicas, como movimento, voz e gesto dentro de um espaço cênico. Como estruturas sintáticas, existem os jogos tradicionais, jogos teatrais, improvisação, interpretação e recepção de cenas.

A experimentação da *linguagem teatral* dá-se mediante o envolvimento da criança com os elementos referentes à estrutura dramática (ação/espaço/personagem/público – outras crianças, seu professor e convidados) conforme indicam os elementos que exaurem as inúmeras possibilidades que viabilizam esse tipo de atividade – linguagem. Assim, não se define um ponto de partida nem muito menos de chegada, uma vez que o que interessa é o processo. A escolha de um conteúdo ou de um determinado agrupamento de conteúdos para trabalhar a linguagem cênica com crianças favorece o compartilhamento de descobertas,

trocas e, com isso, fundamentamos a base para reflexão e análises das propostas de trabalho do professor.

Na cultura do ensinar e aprender teatro na educação de crianças, o que mais importa é a organicidade na abordagem dos códigos da linguagem teatral e buscar o canal de exploração de procedimentos e formas a ser remetido à reflexão estética e pedagógica, envolvendo, nos jogos de faz de conta, dialogicamente, a participação direta dos jogadores atuantes e dos observadores.

Além disso, tal como ocorre nas demais linguagens da arte, a interação entre forma e conteúdo, materiais e suportes, processo e produto são faces de uma mesma moeda, bem como estratégias de construção cotidiana curricular nas classes de educação infantil. O processo do aprender a estudar e a explorar a linguagem teatral traduz, por si, os objetivos referentes ao desenvolvimento do currículo na sala de aula. A elaboração de trabalhos no contexto da sala de aula, a leitura e a adaptação de textos dramáticos de acordo com a faixa etária dentro de diferentes gêneros, estilos, épocas, bem como a experimentação de diferentes formas de montagem cênica (tradicionais, tecnológicas, etc.), são algumas das possibilidades que se apresentam ao trabalho docente.

Na recepção de trabalhos cênicos, a participação do processo dessa linguagem artística com as crianças, o professor amplia as oportunidades de aprendizagem dos participantes, fazendo uso das diversas situações em que a linguagem teatral possa manifestar-se. Assim, conhecer as manifestações da cultura local, refletir sobre conceitos e reportagem, ou outros dados do contexto sociocultural, favorece a mediação e intervenção do professor, contextualizando a relação texto e a realidade vivida.

A **linguagem musical** apresenta seu código específico, suas estruturas morfológicas, o som, o silêncio e seus recursos expressivos, qualidades sonoras (alturas, timbres, intensidades, durações), movimento, imaginação sonora, ideia de música. As estruturas sintéticas são as modalidades de organização musical, como: organizações sucessivas: de sons e/ou ruídos, linhas rítmicas, melódicas, etc.; organizações simultâneas: de sons e/ou ruídos, sobreposições rítmicas, melódicas, harmonias, etc. As estruturas estéticas são os estilos e gêneros de organização sonora criados ao longo da história humana nas diversas sociedades e culturas, como também criação, execução e escuta de músicas. Tomando como base o processo de comunicação que sustenta a estrutura da importância da música no contexto do trabalho com criança, oportunizamos a produção de música e interpretação. Falo de música implicando ações musicais, tais como, por exemplo, improvisar, explorar nas oficinas de música a linha rítmica do canto falado, o som rítmico de uma bateria

de escola de samba. Nesse processo, destaco a ideia de iniciar o trabalho com a exploração sonora e as qualidades desses sons (altura, timbres, intensidades, durações). Qualquer estrutura pode ser desencadeadora de um processo de aprendizagem musical. (FERRAZ; FUSARI, 1993).

O que procuramos garantir nas tendências pedagógicas atuais é que a aprendizagem seja significativa, isto é, que tenha sentido para quem aprende. Outra tendência refere-se ao trabalho no contexto e a partir de contextos musicais, e não a partir de estruturas isoladas. Trabalhar no contexto musical implica processos musicais, como, por exemplo, improvisar com ritmos e explorar nessa improvisação, além de estruturas rítmicas, diferentes timbres, ou seja, trabalhar com base em produtos musicais. Exemplificando: depois da escuta de determinada música, discutir seus vários níveis de organizações de acordo com o canal de diversas fontes de criação musical: o corpo, a voz; sons da natureza; sons do cotidiano, paisagens sonoras; objetos sonoros diversos, movimentos, texturas; instrumentos musicais nas diversas culturas: acústicos, eletroacústicos, eletrônicos, novas mídias; criação de novas fontes sonoras nas várias estéticas e estilos musicais: instrumentos no *rock*, no *rap*, na orquestra, na capoeira, no samba, no choro, etc.

Em diferentes momentos históricos e em diversas culturas, foram eleitos materiais, suportes e veículos que implicaram o tipo de criação musical e foram, por sua vez, eleitos pelas próprias criações musicais. A música concreta elegeu ruídos e sons do cotidiano que resultaram numa nova estética. O mesmo pode ser observado no *rap*, no *tecno* e em outras estéticas. Portanto, qualquer estrutura pode ser desencadeadora de um processo de aprendizagem musical. Refletir sobre o contexto das músicas reforça consideravelmente a necessidade de compreender em que contexto as músicas são criadas, praticadas e consumidas, o que se torna extremamente relevante em uma abordagem pedagógica que valoriza a diversidade da produção humana. Isso servirá de suporte específico ao trabalho do professor.

Assim, os questionamentos junto às crianças favorecem as necessidades do conhecimento da criança com relação a um produto musical. No contexto do questionamento, podemos exemplificar desta forma: quem os produziu? Quando? Onde? As ideias, os valores, as crenças, os conhecimentos são importantes para compreendermos a diversidade humana? Na relação da criança (aluno) com o professor, ouvir música, tocar, cantar, criar, falar sobre música, ir a shows, fazer parte de um grupo musical são algumas das maneiras mediante as quais acontece a interação entre a criança e música, porém esse processo também deve ser construído tendo em vista o contexto e as características da escola e da região em que

está situada.

A **dança** apresenta um código de elementos morfológicos, o corpo humano, entendido como totalidade (mente e físico), ativado e capacitado para explorar suas possibilidades de movimento e assim desenvolverem-se como inteligência múltipla os movimentos ritmados. É importante observar o tempo e o espaço coreográficos e a qualidade do movimento como também considerar os seus componentes espaciais (direções, planos, dimensão, caminho realizado), seus componentes temporais (velocidade, duração, acentuação e periodicidade de incidência desses fatores) e os componentes de sua intensidade.

As estruturas sintáticas referem-se à organização do movimento a partir da priorização de um dos seus elementos, como desenho simétrico/assimétrico, velocidade rápida/moderada, moderada/lenta, etc. A organização do movimento a partir da combinação desses elementos resulta em ações básicas, como empurrar, saltar, torcer, deslizar, etc. Os movimentos são criação a partir de diversos estímulos: materiais, imaginários, emocionais, factuais, individualmente ou em grupo. Tradicionalmente, o tempo, o espaço, a forma e o movimento sempre foram considerados como sendo elementos da dança. Os movimentos rítmicos dos gestos e do corpo oportunizam à criança manifestar-se.

A disposição dos elementos da dança compõe a estética da obra, e essa ordenação variou ao longo da história, por vezes caracterizando escolas, por vezes desconstruindo essas caracterizações. Na organização espaço-temporal da dança, a criança revela sua relação com o mundo: a dança constitui, então, além de um instrumento para o autoconhecimento, um instrumento para o conhecimento do outro em seu espaço para a compreensão vivencial da natureza e, conseqüentemente, para a compreensão da própria sociedade e cultura.

Suponho que não basta viver no mundo para saber conhecê-lo, é preciso sentir e perceber como se relacionar com ele, como imaginar essa relação, traduzindo tudo isso em uma criação expressiva. O conhecimento do mundo passa, pois, pela vivência corporal nos aspectos físico-objetivos, sensoriais e simbólicos. Daí a importância do estudo corporal-criativo do tempo, de espaço, da intensidade do movimento e da forma deles resultante na educação escolar com crianças em fase de desenvolvimento e aprendizagem. Constatamos, por conseguinte, que não basta conhecer. É preciso que a criança vivencie corporalmente, sinta como se relacionar com o mundo, como pode organizá-lo, reorganizá-lo, transformá-lo por meio do sensível, por meio de uma consciência estética.

Há uma grande necessidade de o professor conhecer o canal de exploração, sendo o corpo humano virtualizado, digitalizado pelas diversas mídias contemporâneas: televisão, vídeo, cinema, computador. Estando em contato com as obras dessa linguagem (dança), é

possível identificar o contexto em que elas são criadas, o que é fundamental para ampliar a compreensão das relações existentes entre esse contexto e a organização dos movimentos na obra.

Além de oferecermos conhecimento da história da dança, sua origem, seus determinantes socioculturais e sua evolução, é também possível instrumentalizar a criança desde pequena para a compreensão do seu próprio saber na dança, e seu reconhecimento cultural e social. Dialogar com o legado das danças populares tradicionais e dos festejos, das práticas contemporâneas se faz necessário ao conhecimento do professor. Isso irá abrir espaço na escola para a experiência da oralidade, do saber formal e não formal, das tradições e dos movimentos que dão identidade a essa mesma comunidade. Torna-se importante não privar a criança do processo criativo dos movimentos rítmicos do corpo em movimento.

Considerando a teoria e a prática das **artes visuais**, destacamos as estruturas morfológicas como sendo o estudo do ponto, linha, forma, plano, textura, cores (primária, secundária, complementar, quente, fria) etc. Ainda como conhecimento de linguagem artística, as estruturas sintáticas envolvem os efeitos de movimento, ritmo, peso e direção visual, como também os efeitos de volume, profundidade espacial, representação em perspectiva, entre outros.

Ostrower (1990), em seus estudos, propõe que esse tema ou, melhor dizendo, esses conceitos devam ser vistos de forma contextualizada. Para ela, seu canal de exploração ocorre através das expressões tradicionais (desenho, pintura, gravura, escultura). O aprendizado sobre a fabricação de tintas e de outros materiais, atualmente com emprego de outros materiais do cotidiano, os reciclados, também é importante. A parede da caverna pintada, a famosa arte rupestre, com terra e gordura animal na pré-história, é um exemplo dos múltiplos materiais da linguagem visual.

Na arte ocidental, os artistas e as academias do passado elegeram certos materiais e suportes como exclusivos devido às técnicas aprendidas, caso especial da tinta a óleo sobre tela, enquanto os artistas modernos e contemporâneos demoliram tais conceitos de arte, dando oportunidade de utilização de diversos materiais. Na linguagem das artes visuais os conteúdos só são efetivamente compreendidos nos usos culturais e históricos das imagens. Contextualizar o texto da obra na sua representação, seja ela o registro fotográfico de uma cena ou através de um desenho representando tal cena, é excelente estratégia de compreensão dessa linguagem. Para tanto, não existe um modo de representação superior a outro. Os estilos mudam de acordo com sua função, ou seja, o contexto e as intenções de cada obra. Artistas e profissionais da arquitetura, *designers*, etc., possuem visões diferenciadas de mundo.

A escola costuma negligenciar, aos alunos, o repertório cultural presente nas diversas linguagens (verbal, visual, musical, corporal). No campo da linguagem visual isso é perceptível nos modos de vestir, nas estampas das camisetas, nas capas dos cadernos, nas histórias em quadrinhos, etc. A criança inicia seu aprendizado sobre a linguagem visual pela produção de seus primeiros borrões de tinta na educação infantil, bem como pela recepção das ilustrações da literatura infantil, dos livros didáticos, das imagens da televisão e de outros.

Esses aprendizados vão progressivamente sendo aprofundados ao longo do Ensino Fundamental e devem tornar-se ainda mais consistentes e sistemáticos no Ensino Médio. Para interpretar os textos e as narrativas culturais, devemos analisar as características (morfológicas e sintáticas) da imagem ou da obra de arte. Acredito que o objetivo da escola é ampliar e aprofundar esse olhar, alimentando-o com outras referências, em um processo de aprendizagem significativa. Com certeza devemos estimular o espírito de pesquisa por meio de entrevistas com artistas locais, visitas a exposições, consultas à *internet*, aos livros, além de relacionar esses temas com as demais disciplinas do currículo.

As considerações expressas acima me levaram a valorizar, na pesquisa de campo, a recepção. A apreciação deve estar sempre aliada à produção na linguagem visual, por meio das oficinas da linguagem visual, favorecendo a criatividade. Creio ser importante adaptar o contexto de aprendizagem de acordo com a faixa etária (literatura: mestres da pintura, em destaque Pablo Picasso, Portinari, entre outros), adotando estratégias como contação de história bibliográfica de artistas para crianças e discussão de textos críticos (jornal, catálogos de exposição, livros) sobre as biografias dos artistas.

Além da linguagem poética, os objetos, os elementos visuais e conceituais de seus trabalhos, apreciação de imagens mediada por jogos, tais como: quebra-cabeça das principais obras presentes no trabalho com as vivências, como as obras da artista Tarsila do Amaral, de Picasso, Miró, entre outros conteúdos das vivências descritas nessas obras, os alunos deveriam ser desafiados a vivenciar experiências com a delicadeza, com a memória, com o afeto e o lúdico presentes nas obras dos artistas. Nas vivências, foi necessário, em primeiro lugar, promover a contextualização das obras discutindo a biografia dos artistas e a opinião de outras pessoas (críticos) sobre seus trabalhos. Posteriormente, procedemos à apreciação das obras estimulando o reconhecimento do código (manchas, linhas, cores, etc.) e dos estilos e materiais usados pelos artistas.

Na arte, há aspectos que merecem atenção na formação do professor, como o de **“conhecer a arte como linguagem”**, implicando conhecimentos do campo da arte que são vivenciados como linguagem que têm algo em comum com outras linguagens. As linguagens

artísticas têm uma estrutura que lhes dá significação e faz com que possam ser diferenciadas de outras linguagens. Esse processo significativo é, ao mesmo tempo, cultural e pessoal. Cultural porque as pessoas estão imersas em referências, vivências e experiências que acessam quando estão diante da arte; pessoal porque cada um o faz de forma única, subjetivamente individual. Além do aspecto comunicativo, o que há de comum entre as linguagens artísticas é a sua pertença ao campo estético.

Como também a “**arte e a cultura**”, pois ao favorecer o contato das crianças com as manifestações artísticas, é possível possibilitar experiências com a diversidade cultural do mundo contemporâneo. No momento da produção, distribuição ou apreciação, há possibilidade de a arte ser influenciada pela cultura. Como ensinar os conteúdos de arte? Podemos recorrer a temáticas ou organizadores curriculares. Quando organizamos este currículo por temáticas, elas acabam por adequar-se à faixa etária e à realidade da turma; aqui, em se tratando do nível infantil, seriam interessantes as culturas infantis e as culturas regionais brasileiras. A própria sala de aula já traz uma diversidade cultural, pois numa mesma turma é possível encontrar diferentes práticas culturais e diferentes estéticas que podem ser exploradas. Como exemplos, temos as brincadeiras de rua associadas à história e arte de artistas como Portinari, as manifestações de festejos populares, como a “Folia de Reis”, artesanatos, músicas, visitas de artistas locais à escola para que as crianças possam desvelar um universo mágico artístico-cultural da sua comunidade, entre outros que, por organização, possam fazer parte do repertório cultural das crianças. E, principalmente, o professor e o aluno devem procurar saber quantos objetos podem ser criados com o conhecimento da cultura de um povo. Podemos verificar, a partir das análises das produções, as marcas e influências dessas culturas na sua produção artística. Nesse sentido, constatamos o quanto uma arte-educação pós-moderna se faz presente, onde a cultura popular pode dialogar e se fazer presente na produção contemporânea da arte.

Enfim, temos a “**arte, como conhecimento**”. Como qualquer outra área do conhecimento humano, a arte como manifestações do povo e das gerações passadas permanece viva no seu contexto histórico, com repertório próprio, que pode ser vivenciado pelas crianças em situações de ensino mediadas pelo professor. Entendemos que a manifestação artística tem em comum com o conhecimento científico, técnico ou filosófico seu caráter de criação e inovação. Essencialmente, o ato criador, em qualquer dessas formas de conhecimento, estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele emanam, num constante processo de transformação do homem e da realidade circundante.

O produto da ação criadora, a inovação, é resultante do acréscimo de novos

elementos estruturais ou da modificação de outros. Regido pela necessidade básica de ordenação, o espírito humano cria, continuamente, sua consciência de existir por meio de manifestações diversas. O ser humano sempre organizou e classificou os fenômenos da natureza, o ciclo das estações, os astros no céu, as diferentes plantas e animais, as relações sociais, políticas econômicas, para compreender seu lugar no universo, buscando a significação da vida.

Tanto a ciência quanto a arte respondem a essa necessidade mediante a construção de objetos de conhecimento que, juntamente com as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos e éticos, formam o conjunto de manifestações simbólicas de uma determinada cultura. Ciência e arte são, assim, produtos que expressam as representações imaginárias das distintas culturas, que se renovam através dos tempos, construindo o percurso da história humana. A própria ideia de ciência como disciplina autônoma, distinta da arte, é produto recente da cultura ocidental. Nas antigas sociedades tradicionais não havia essa distinção: a arte integrava a vida dos grupos humanos, impregnada nos ritos, cerimônias e objetos de uso cotidiano; a ciência era exercida por curandeiros, sacerdotes, fazendo parte de um modo mítico de compreensão da realidade.

Dependendo da maneira como a arte for concebida e, conseqüentemente, trabalhada, ela assumirá diferentes papéis na sociedade. Se limitarmos a arte a uma concepção positivista ao estilo “Arte é:”, limitaremos também seu papel no processo de socialização de crianças e adolescentes. É preciso caminhar para uma reflexão epistemológica: o que não é arte, o que pode ser e buscar métodos para pesquisar e ensinar...

Ana Mae Barbosa, em seu livro *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*, deixa bem claro o potencial desta via de conhecimento ao dizer que:

Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2003, p. 18).

Diante disso, podemos entender que a diferença se faz nas escolhas, nos métodos, no conteúdo artístico a ser abordado e na ação do professor junto às crianças. Segundo as reflexões de Freitas (2005), podemos diferenciar percepção estética de percepção científica. A última apenas manipula as coisas, enquanto a primeira é causadora de uma experiência singular e poderosa, com presença ativa e pensante do sujeito no mundo. Ao praticar a arte de alguma maneira, consideramos no processo de ensino e aprendizagem que ela também é

expressão com conteúdos e objetivos. Assim,

a educação através da arte como expressão instiga a interação com o conhecimento, como também uma capacidade de reaprender através da sensibilidade e da percepção de mundo, dando vazão no ato de criar com uma liberdade inovadora, indo além de conhecimento pessoal. (FREITAS, 2005, p. 16).

Corroborando a autora, cabe destacar a frase sábia de Vygotsky (1999, p. 308): “A arte está para a vida como o vinho para a uva.” A comparação feita por Vygotsky explica que a natureza da arte sempre implica a transformação que supera o sentimento do senso comum. No entanto, faz entender que a arte transforma quem “faz”, quem a “olha” e “transforma” a própria matéria usada, por isso ela é conhecimento.

Numa sociedade em que há o predomínio do cientificismo, o reconhecimento da arte e de suas especificidades de linguagens acaba não existindo e ela passa despercebida no seu conteúdo humano, histórico e cultural. Entendemos que arte e ciência são faces do conhecimento, então há uma complementaridade na compreensão do mundo. A arte não é o contrário da ciência, todavia faz entender alguns aspectos do mundo das pessoas e das coisas que a ciência, por sua vez, não consegue compreender e fazer por si só. Por isso, desconstruir saberes que foram ensinados sobre o que é arte faz com que nos aproximemos da arte como um todo, sendo mais completa, num ideal que considera o homem na sua totalidade, que possui três dimensões: a afetiva, a cognitiva e a social.

3.2 AS LINGUAGENS DA ARTE E OS LIMITES DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR COM BASE NOS QUESTIONÁRIOS

“Aquele que duvida e não pesquisa torna-se não só infeliz,
mas também injusto.” (PASCAL)

Afastada há dois anos dos trabalhos com o curso de pós-graduação, iniciei a jornada de visitas a professores na tentativa de conseguir um número significativo de participantes para constituir os sujeitos da pesquisa. Foi redigida uma carta-aceite e, ao entregá-la aos professores, estes participaram por vontade própria. Para minha alegria e motivação, um grande número aceitou participar.

A pesquisa foi de natureza quanti-qualitativa e as técnicas utilizadas foram

questionários e vivências. A intenção era a obtenção de dados em diferentes localidades do estado de Santa Catarina, destaco aqui alguns profissionais – professores do município de Palhoça, São Ludgero, Imbituba, Garopaba, Urussanga, Araranguá, São José. A escolha em distribuir os questionários em diferentes municípios seria pela possibilidade de alcançar diferentes dados relacionados para a pesquisa. O questionário foi previamente elaborado com perguntas desde dados pessoais (formação e tempo de serviço, etc.) a perguntas sobre os assuntos diretamente ligados à arte e ao olhar do professor frente a tais conteúdos e atividades.

Optei, primeiramente, trabalhar com questionário como instrumento de pesquisa por acreditar que seja o primeiro passo para conhecer as pessoas com as quais eu teria mais aproximação durante a pesquisa. Além disso, este instrumento agregaria um grande número de informações que iria possibilitar a obtenção de dados significativos para a pesquisa, na compreensão dos fatos, além de favorecer na elaboração do projeto das vivências que, posteriormente, seria a segunda etapa de coleta de dados. Portanto, neste subtópico, foi feito o estudo com base nos questionários, com foco nos professores que atuam na área. Após a coleta dos dados, a análise referenciou situações de compreensão, confirmando resultados na pesquisa, fundamentando-se em teorias de autores consagrados no universo dessas linguagens (História da arte e a arte comentada, como também conteúdos específicos de cada linguagem, teorias de formação pedagógica e específicas da arte).

No primeiro momento, foi entregue a carta-aceite a participar, apontando que em seguida seria enviado aos mesmos o questionário individual. Dos questionários recebidos de diferentes municípios entregues no ano de 2010-2011 para professores atuantes em classes de educação infantil, sendo estes distribuídos entre ensino público e privado, foi possível obter aproximadamente 70% respondidos e entregues na data, segundo a publicação na carta-aceite o retorno dos mesmos.

Os questionários foram construídos por mim com questões abertas e fechadas, isto é, foram desenvolvidos a partir de um roteiro básico que continha os principais tópicos a serem explorados referentes ao trabalho pedagógico com crianças e sobre o conhecimento da linguagem da arte por parte do professor, a sua formação e as dificuldades encontradas na profissão. Também busquei obter dados sobre a formação do professor, a idade das crianças com as quais trabalha, o tempo em que atua na educação infantil e os conhecimentos sobre arte que davam suporte à sua organização didático-pedagógico com relação às linguagens da arte e à importância no trabalho com criança.

Feitos e obtidos em mãos os questionários, e após analisados os mesmos, foi

possível registrar, neste estudo, apontamentos surpreendentes. Busquei suporte no estudo de grandes teóricos para a análise do contexto. Quanto à determinação das técnicas de coleta de dados mais apropriadas, foi preciso escolher, dentro de uma proposta de natureza qualitativa, a definição das técnicas que seriam empregadas para o registro e análise.

Na análise dos dados obtidos nos questionários respondidos, foi estabelecido um demonstrativo com quadros, sendo fonte de dados desta pesquisa. Estes quadros foram colocados próximos ao texto para que favoreça o reconhecimento do leitor, relacionando os questionamentos feitos aos sujeitos (professores) da pesquisa.

Quadro 1 - Número de sujeitos, considerando aqui os professores participantes da pesquisa e nível de formação

Sujeitos/professores	Quantidade
Graduado em pedagogia e cursando pós-graduação	34
Especialistas (pós-graduados)	20
Magistério (2º grau) cursando ensino superior a distância	19
Somente com a formação do magistério (2º grau)	05
Total	78

Fonte: Dados coletados da pesquisa (questionários) Mestrado em Educação, 2010.

Procurei, no quadro 1, apresentar o número de participantes da pesquisa, como também reunir dados sobre a formação dos mesmos. Ao tabular os dados, os apontamentos contidos nas informações, os resultados mostraram-se bem positivos: somente 05, da população pesquisada, estão em sala na condição de formação de magistério de 2º grau, e quase 50% estão cursando pós-graduação. Considerando também que muitos desses professores são oriundos da formação docente no curso a distancia em diferentes universidades. Faz-se necessário compreender que no Brasil, a partir da década de 1990, a tecnologia passou a vista como forte aliada no processo de ensino aprendizagem, consolidando a formação superior para estes docentes.

Quadro 2 - Rede de ensino em que leciona

Rede de ensino	N ° de professores
Particular	15
Pública	50
Particular e pública	13
Total de participantes	78

Fonte: Dados coletados da pesquisa (questionários) Mestrado em Educação, 2010.

O demonstrativo no quadro 2 aponta que a maioria dos participantes está em ativa na rede de ensino público.

Considerando a localidade onde se deu a distribuição dos questionários aos professores, percebi também que há um número menor de escolas privadas, talvez seja um dado que possa vir a justificar tais resultados, preferências, maior número de aluno concentrado na escola pública. Conhecer a população pesquisada, o ambiente em que ela reside e atua profissionalmente, para compreender questões posteriores, é um fator indispensável na pesquisa.

Quadro 3 - Tempo (anos) de exercício da profissão (na educação de crianças)

Tempo na função	Nº de professores
Menos de dois anos	12
Há quase quatro anos	15
Mais de 5 anos	31
Total	78

Fonte: Dados coletados da pesquisa (questionários) Mestrado em Educação, 2010.

Os professores que participaram da pesquisa apontaram o tempo de trabalho (serviço na educação de crianças), conforme apresentado no quadro 3. Torna-se importante destacar que a experiência profissional, em muitos casos, não é um fator determinante de qualidade na atuação, se este profissional não agrega, ao tempo e à sua formação, reflexão, estudo, pesquisa, aspectos esses essenciais à formação continuada. Tratando-se de conceito da arte, como é a natureza deste estudo para a formação do professor, o reconhecimento da disciplina está há pouco tempo amparado pela sua obrigatoriedade e a reestruturação do currículo escolar que, por sinal, vem sofrendo ao longo dos anos grandes transformação, é um novo olhar por parte de pesquisadores. Sabemos, no entanto, que grande parcela desta produção teórica não chega a muitos professores do país. E este é um dado circunstancial para mim, objetivando a compreensão histórico-social do sujeito da população pesquisada.

Foi feito um breve recorte, em se tratando da história social do sujeito e a relação com a arte, entre o antigo e o novo (aquilo que o professor foi no início de sua formação e o que é) e o que se pode vir a ser com o tempo de formação. Busquei a contribuição de Vigotsky (2001), quando se refere que a arte, por integrar o racional e o sensível, pode contribuir de maneira efetiva na busca e criação de soluções para as dificuldades de comunicação vivenciadas nas escolas.

A criatividade não existe apenas na origem de importantes inventos científicos ou

nas realizações de gênios da arte. Ao contrário, ela surge, segundo Vygotsky (citado em KRAMER, 1999, p. 87), onde quer que exista um homem (professor) imaginando, descobrindo, ou seja, “em tudo o que ultrapassa a rotina repetitiva, existe uma ínfima partícula de novidade e de processo criador humano, estando as bases da criação assentadas na faculdade de combinar o antigo e o novo”. Portanto, não é o tempo de profissão e as limitações da formação inicial que determinarão, necessariamente, a qualidade da ação produtiva do profissional. O processo criador do homem de combinar o que aprendeu a novos conhecimentos para fazer a diferença e o apoio dos governantes em oferecer aos professores uma formação continuada é fundamental na melhoria da qualidade dos profissionais da educação.

Quadro 4 - Nível de aproximação do professor com arte

Afirmações	Nº de professores
Muito próxima, pelo gosto da arte.	22
Aproximação por obrigação, exigência da profissão ou pelo lazer com a família.	10
Nenhuma aproximação por falta de tempo.	12
Pouca aproximação, por não entender arte.	20
Nenhuma, por não gostar muito de arte.	05
Sem repostas	09
Total	78

Fonte: Dados coletados da pesquisa (questionários) Mestrado em Educação, 2010.

Observando o quadro 4, cabe realçar que a maior porcentagem dos participantes (professores) fez a opção por dois dos argumentos (respostas do questionário), embora tenha utilizado diferentes argumentos. A aproximação com a arte explica-se por “gostar de arte”, enquanto o outro argumento contrapõe: “Nenhuma aproximação, por não entender arte”. Assim, 60% dos professores gostam porque apreciam os objetivos artísticos pela beleza, mas não tinham conhecimento sobre arte, por isso se afastavam de qualquer atividade que exigisse tais conhecimentos.

Alguns ainda deram exemplo (“Gosto de ver um quadro, mas não sei que tipo de arte é, como misturas das cores.”), como também 40% ficaram entre os que afirmaram “não gostar de arte” e “sem respostas”. No questionário havia um espaço para justificativa da afirmação, e ali escreveram não ter “dom” para esta “habilidade”; muitos deles falaram não ter criatividade, não saber desenhar ou pintar.

Neste momento, é oportuno fazer um recorte nas análises, lembrando que o gosto por algo está ligado ao conhecimento deste, e quem conhece pode vir a gostar com maior profundidade, porque terá argumento para sua escolha. Este é um dado interessante que alerta para a necessidade desse conhecimento do professor.

Destaco, ainda, um interessante trabalho como um referencial teórico-prático sobre a socialização, trabalho que tive a oportunidade de conhecer e agora serve de contribuição para esta reflexão. Promovido pelo Projeto Arte na Escola e Núcleo de Arte-Educação do Sul e Sudeste do Pará, inspirado no livro da professora Rosa Iavelberg, “Gostar de Aprender Arte”, de 2003, este foi o tema escolhido para a realização do Seminário de Educação Continuada. Focando nesta pesquisa com os professores das classes infantis, torna-se relevante e notável essa ação do estado do Pará, a qual tive acesso de formação continuada. O estado paraense possibilitou aos professores leigos em arte compreender o uso da linguagem artística por meio de alfabetização com a imagem da arte, em cursos sobre estética visual. Como afirma Iavelberg (2003, p. 11), “sem fascinação pela arte é difícil empreendermos uma educação continuada. E ter acesso à arte é aprender a gostar de arte!” Complementando,

é necessário que o professor seja um estudante fascinado por arte, pois só assim terá que ensinar e transmitir a seus alunos a vontade de aprender. Nesse sentido, um professor mobilizado para a aprendizagem contínua, em sua vida pessoal e profissional, saberá ensinar essa postura a seus estudantes. (IAVELBERG, 2003, p. 11-12).

Fica evidente que o “não gostar de arte” pode estar ocultando certas limitações, tais como as questões econômicas do profissional e do local em que reside, a falta de uma política cultural e artística dos governantes, de instituições que fazem valer a presença da arte, como teatros, museus, cinemas, escolas de artes na região, ou ainda a falta de formação continuada para professores da educação infantil no que confere às linguagens da arte. A apreciação local pelos artistas e as obras da própria criança oportunizam um rico conhecimento diversificado, um aumento do vocabulário estético e participação artístico-cultural.

O distanciamento dos objetos artístico-culturais acaba produzindo no professor uma deficiência de tais conteúdos estéticos. Por conseguinte, no seu fazer pedagógico e na opinião que ele próprio formula com relação à arte e suas linguagens, reflete sensivelmente aos seus alunos a “*exclusão da produção cultural da humanidade*”.

Quadro 5 - Nível de conhecimento que os participantes (professores) possuem sobre a arte na educação

Medida	Nº de professores
Pouco conhecimento	61
Muito conhecimento	07
Prefiro não responder	02
Nenhum conhecimento	08
Total	78

Fonte: Dados coletados da pesquisa (questionários) Mestrado em Educação, 2010.

O quadro 5 refere-se a um processo em que o participante faz uma autoavaliação, processa medida de conhecimento sobre a arte na educação. É perceptível que a grande maioria (mais de 50%) relatou ter pouco conhecimento sobre este assunto. Quanto a isso, vale ressaltar a afirmação de Ana Mae Barbosa, ao enfatizar que

arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano. (BARBOSA, 2001, p. 4).

Diante de palavras tão sábias, frente a esse quadro demonstrativo, através do seu resultado, faço a seguinte reflexão: o que seria o “pouco conhecimento” em arte, sendo essa a opção da grande maioria das respostas dos participantes, o que me faz pensar sobre a importância do professor na vida do indivíduo, de forma determinante, sobre a necessidade de tais conhecimentos para essa dimensão que a arte e seu trabalho podem representar na vida dos alunos. Verifiquei, dessa maneira, a relevância que tem o ensino da arte na construção do professor e sua inclusão na sociedade e na cultura artística.

Quadro 6 - A possibilidade de participar de cursos de formação continuada sobre os conhecimentos das linguagens da arte

Afirmação	Nº de professores
Sim, participaria	60
Não participaria	13
Sem respostas	05
Total	78

Fonte: Dados coletados da pesquisa (questionários) Mestrado em Educação, 2010.

Através do quadro 6, quando questionei a possibilidade de participarem de cursos

sobre as linguagens da arte, percebemos, nas respostas de 80% dos sujeitos, que eles gostariam e participariam de tais cursos. Porém, 15 professores ficaram entre “não participaria” e alguns “sem respostas”. Surpreendeu-me que, na continuação do questionamento, havia um espaço para justificar a resposta, e os que responderam que participariam disseram gostar de arte, querer desenvolver sua criatividade para trabalhar com crianças, por achar legal saber quem são pintores, saber ouvir e interpretar uma obra de arte, entender quais os pontos de vista que permitem interpretar um quadro, entre outros.

No entanto, dois dos que afirmaram não ter respostas, relataram não ter “dom” para a arte e não ter tempo. Essas negações são compreendidas frente às respostas que apontam para a não importância da arte, desconsiderando-a no currículo e considerando a leitura e a escrita e os cálculos como essenciais, são resultado de uma educação escolar que sempre priorizou a linguagem oral e escrita e a lógica matemática. Além disso, também é bom ressaltar que, para eles, a arte aparece como sendo um dom. Vale salientar a afirmação do professor Carlos Dias:

A arte constrói, com elementos extraídos do mundo sensível, um outro mundo, fecundo em ambiguidades. A fruição da arte não é imediata, espontânea, um dom, uma graça. Pressupõe um esforço diante da cultura, a fim de interpretar os signos e participar de seu jogo lúdico, penetrar o universo simbólico. (DIAS, 2011)

Os conteúdos de arte exigem ações diante da leitura, interpretação, compreensão, comunicação e até cálculos, especificidade das diversas linguagens da arte, porém demonstram que é possível ensinar arte, desenvolver e contextualizar o seu conteúdo e trabalhar numa postura interdisciplinar. Portanto, é possível aprender arte e ampliar os conhecimentos sobre ela (a arte).

Quadro 7 - Descrição da faixa etária dos alunos e dos professores

Faixa etária das crianças	Nº de professores
Dois anos	09
3-4 anos	33
5 anos	21
Total	78

Fonte: Dados coletados da pesquisa (questionários) Mestrado em Educação, 2010.

A criança, desde pequena, depara-se com as mais variadas formas de arte; quando ela entra na escola, cresce a necessidade de compreensão e expressão através da arte. A escola

deve ter por objetivo a formação de cidadãos que respeitem as diversidades culturais, dessa forma é preciso repensar as estratégias e metodologias que cercam o ensino das crianças.

Com base nos dados da faixa etária, senti-me confortável, pois seriam ricas as informações dos participantes para a pesquisa, visto que a maioria, aproximadamente 48%, atua na faixa etária de 3-4 anos, fase em que, de acordo com as minhas experiências em classes infantis, a curiosidade, os anseios, a ludicidade e as descobertas tornam-se muito interessantes e aguçadoras. Cabe aqui a seguinte reflexão: o que essas crianças estão aprendendo sobre arte nas tarefas escolares? Para que esta prática seja de qualidade, é preciso que antes escola e professores reconheçam os trabalhos infantis como forma de investigação e de atribuição de sentido que as crianças dão às suas vivências com arte. Ter os dados referentes à faixa etária com que estes professores (participantes da pesquisa) trabalham foi significativo para a fase posterior da pesquisa: a da elaboração do projeto das vivências. Nela serão socializados os conceitos da arte, principalmente o entendimento do processo de expressão e criatividade que ocorrem no desenvolvimento de crianças, especificamente de 2 a 5 anos.

Quadro 8 - O conceito de arte predominante

Reflexão e afirmação	Nº de Professores
É cultura e lazer	25
É uma disciplina de peso como outra do currículo, com conteúdo específico, social, histórico e cultural, que possibilita refletir criticamente.	10
A arte, para mim, favorece o desenvolvimento de habilidades visomotora e suporte para o ensino de outras disciplinas.	16
Arte, para mim, é expressar-se livremente o que se sente através do desenho, da música, entre outras linguagens da arte.	27
Total	78

Fonte: Dados coletados da pesquisa (questionários) Mestrado em Educação, 2010.

Pelo quadro 8, conforme as afirmativas dos 78 questionários respondidos, percebi uma falta de entendimento mais específico na área da arte e suas linguagens. A maioria dos professores reproduz o mesmo contexto no qual foram ensinados. Eles confirmam o conceito de arte como “livre expressão e o lazer”, conceito que se originou da concepção pedagógica “Escola Nova”. Importante mencionar a fala de Azevedo (1971), ao afirmar que a educação da “escola nova”, na sua primeira acepção (Bovent, Claparède, Ferriê, e, entre os americanos, J. Dewey), orienta-se pelos princípios de que à criança devemos proporcionar o desenvolvimento natural, devemos dar mais liberdade para a criança, pela atividade livre e

espontânea, como também um princípio de escola ativa, com métodos ativos, cuja faculdade infantil se desenvolve pelo exercício, surgindo a necessidade de deixar a criança se libertar através da arte. Tal fato contribuiu, de certa forma, para compreender a expressividade infantil, porém tardou a conceber um ensino pautado na reflexão crítica do conhecimento infantil. Ainda a compreensão dos resultados da arte como base para o desenvolvimento da coordenação vasomotora e desenvolvimento das habilidades manuais (escola tecnicista). Esta concepção de trabalho com as linguagens configura a mentalidade de uma grande parcela de educadores frente ao fazer pedagógico na escola. Com base na neutralidade científica esta concepção pedagógica (tecnicismo) foi inspirada nos modelos de racionalidade, eficiência e produtividade, tornando-a objetiva e operacional.

No entender de Saviani (2010, p. 382), “[...] a pedagogia tecnicista buscou planejar a Educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência.” Para esta pedagogia, o que importa é apreender a fazer, por isso a introdução dos trabalhos manuais e modelos prontos para cópia. Ainda refletindo sobre a teoria do mesmo autor, a pedagogia tecnicista transpôs para escola a “forma de funcionamento fabril”, perdendo de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá por meio de complexa mediação, exigindo a teoria e a prática, de forma que ocorra a mediação no processo de aquisição do conhecimento.

Vale a pena, também, lembrar que o fato de desconsiderar a arte como peso igual ao de outra disciplina no currículo escolar é compreensível. O percurso da arte nas escolas, enquanto lei e obrigatoriedade, o reconhecimento da disciplina e do profissional da área tem tardado. Nas escolas brasileiras o professor de arte não tem sido reconhecido como elemento importante no processo da produção histórica e cultural do país. Poderia aqui esclarecer diversos fatores que justificariam a posição dos professores frente à arte, destaco, porém, alguns aspectos de implantação da lei, os quais possibilitam refletir em que circunstâncias esses professores tiveram seu ensino de arte nas escolas, no antigo primário e ginásio, como também a sua formação acadêmica.

Ainda relacionando os fatos, a pedagogia tecnicista surge na segunda metade do século XX no mundo e no Brasil nos anos 1960/70. Cabe relatar as contribuições das autoras Ferraz e Fusari (1993), fazendo refletir sobre as reais condições do ensino de arte no Brasil que, por sinal, permitem compreender os dados obtidos com a maioria dos participantes, entendendo que estes podem ser produtos desse contexto.

Nas aulas de arte os professores enfatizam um ‘saber construir’ reduzido a seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucata, por exemplo), e um ‘saber exprimir-se’ espontaneísmo, na maioria dos casos caracterizando poucos compromissos com o conhecimento de linguagens artísticas. Devido à ausência de bases teóricas mais fundamentadas, muitos valorizavam propostas e atividades dos livros didáticos que nos anos 70/80 estão em pleno auge mercadológico, apesar de sua discutível qualidade enquanto recurso para o aprimoramento dos conteúdos de arte. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 32-33, grifos dos autores).

Nessa pedagogia o elemento principal é o sistema técnico, sem qualquer preocupação com a produção teórica, os trabalhos manuais como o desenho técnico, etc. Ainda no contexto tecnicista existe o uso de recursos tecnológicos e audiovisuais que sugerem uma modernização do ensino. Os debates sobre conceitos e metodologias do ensino de arte aconteceram no Brasil e em outros países somente a partir dos anos 1980. A luta pela inclusão da obrigatoriedade de arte na escola começou após a Constituição Brasileira. Em 1988, com a promulgação da Constituição iniciam-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que seria sancionada em 20 de dezembro de 1996.

Segundo Barbosa (2012), em seu livro *A imagem no ensino de arte*, “a lei federal 5.692 estabeleceu uma educação tecnologicamente orientada que começou a profissionalizar crianças desde a 7ª série (anos 64 a 83)” (p. 09). De acordo com a fala da mesma autora, em seu livro *Ensino de arte: memórias e história* (2008a, p. 10), “a obrigatoriedade deu-se em 1971, incluída no currículo escolar, com a lei 5.692/1971, que implantou no país a Educação Artística”. Para atuar nessa disciplina, foram criados, no ano de 1973, cursos de licenciatura, nas universidades. Como afirma a autora,

[...] a reforma educacional de 1971 estabeleceu um novo conceito de ensino de arte: a prática da polivalência. Segundo esta reforma, as artes plásticas, a música e as artes cênicas (teatro e dança) deveriam ser ensinadas conjuntamente por um mesmo professor da primeira a oitava série do primeiro grau. (BARBOSA, 2008a, p. 10-11).

Somente a Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996).

Já o parágrafo 2º dispõe 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.” (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010).

Entendo que somente através de muitas pesquisas de teóricos sobre o ensino de arte é que possibilitou um maior aprofundamento de experiências pedagógicas na área de arte, sistematização de cursos ao nível de pós-graduação. Foi, então, que novas pesquisas sugeriram, como a de uma grande autora, Ana Mae Barbosa, que por meio de suas obras e de suas posições políticas “preconizou a democratização da arte/educação, partindo de Paulo Freire, Noêmia Varela e seus estudos de John Dewey identificados com a reconstrução educacional e com a valorização da experiência estética”. (AZEVEDO, 2008, p. 253). Nos anos 1980, sistematizou a Metodologia Triangular, que, após interpretação erradas, até mesmo um certo modismo, mais tarde passou a ser renomeada por Barbosa como Abordagem Triangular do Ensino de Arte, favorecendo a disciplina da arte, dando o devido valor para o ensino de arte, numa proposta de compreender a arte acerca de mudanças de paradigmas para a educação. “A Abordagem apresenta-se como fator histórico, conceitual e político que alterou sensivelmente e intelectualmente a arte educação no Brasil.” (AZEVEDO, 2008, p. 254). Referencio os resultados acima, dando destaque sobre a necessidade de disseminar tais conceitos sobre as linguagens da arte pelo fato de tardar as mudanças no contexto artístico-pedagógico, nos espaços, escolas brasileiras, analisando o professor, a sua formação, tempo de formação em relação aos conhecimentos sobre as linguagens da arte hoje, e a concepção que ainda persiste nos espaços sala de aula, aqui relacionando ao trabalho com as crianças. Sabemos que há muito que caminhar, porém o processo é de estudo e reflexão, juntamente com uma postura frente às pesquisas em educação e arte.

Quadro 9 - Conteúdos específicos da arte obtidos pelo professor na sua formação (continua)

Categorias dos conteúdos	Nº de professores			
	Insuficiente	Suficiente	Nenhum	Total
Teoria e prática				
Conheceu obra de arte, o artista e a contextualização da obra produzida	18	11	49	78
Conceitos de imagens gráficas e visuais	31	17	33	78
Música (elementos do som, estilos musicais e história da música) ou brincadeira cantada	24	18	36	78
História da arte	40	10	28	78
Dança, ritmo e movimento	15	12	51	78
Escultura e modelagem	09	10	59	78

(conclusão)

Categorias dos conteúdos	Nº de professores			
Teoria e prática	Insuficiente	Suficiente	Nenhum	Total
Cores (teoria e misturas)	29	15	34	78
Desenho (fase do desenho da criança)	25	20	33	78

Fonte: Dados coletados da pesquisa (questionários) Mestrado em Educação, 2010.

Analizando as referidas categorias de conteúdos da arte, a participação e o aprendizado no quesito de conteúdos específicos da arte apontados no quadro 9, constatei que aproximadamente 90% dos sujeitos afirmou não possuir nenhum conhecimento sobre as obras de arte, a dimensão da História da Arte, tanto na origem da obra como o artista que a produziu. Os professores também pontuaram a insuficiência de conhecimento sobre a escultura, dança e música para as crianças.

Faço referência ao quadro 9, como também ao quadro 5, cujos aspectos merecem atenção pela relevância, quais sejam, a relação formação inicial e continuada do professor, a necessidade de formação inicial e a falta de política de formação continuada, respectivamente, nas linguagens da arte para professores. As pesquisas de Ana Mae Barbosa, em sua produção teórica, apontam que, no Brasil, nem a obrigatoriedade e o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a formação do professor, no que diz respeito à existência das linguagens da arte nas escolas e universidades.

A preocupação de Ana Mae remete à necessidade da busca da qualidade do ensino das linguagens da arte, com a qual a autora desta dissertação se identifica. O olhar lançado sobre a *práxis* nas salas de educação infantil, com a ação, ou seja, o fazer pedagógico do professor frente a seus alunos, com relação à concepção, conhecimentos, objetivos reais do ensino da arte na infância de crianças brasileiras, tem deixado a desejar. Isso evidencia a necessidade de formação continuada e corrobora a suposição que se levantava, no início do trabalho, de que os professores não se sentem preparados para ensinar arte.

Barbosa (1978, p. 13) defende que os novos métodos de ensino de arte não são resultantes simplesmente da junção da arte e da educação, muito menos da oposição entre elas, mas da sua interpenetração. Porém, reforçando o que disse Barbosa, garantir o ensino de arte no currículo não é suficiente. Como explica a autora, “leis tão pouco garantem um ensino-aprendizagem que tornem os estudantes aptos para entender a arte ou a imagem na condição pós-moderna contemporânea”. (1978, p. 13). O professor é o instrumento principal

para as transformações no ensino de arte, ele é o diferencial, o colaborador para a eficácia do bom aproveitamento dos conteúdos. Para Barbosa (2008b, p. 50), “sua tarefa é oferecer a comida que alimenta o aprendiz, é também organizar pistas, trilhas instigantes para descobertas de conhecimentos, pelos alunos e visitantes, alimentando-se também”. Como tal é necessário que ele, enquanto profissional, entenda a importância do seu posicionamento e compromisso face à questão, buscando em parceria com as instituições de ensino possíveis soluções para a melhoria da qualidade do ensino.

A arte, enquanto ingrediente, é essencial à formação do sujeito, e sendo este um conhecedor da cultura, devemos exigir dos poderes públicos uma tomada de consciência, favorecendo, assim, um olhar atento para a formação inicial e continuada dos docentes. Barbosa (2008a) refere-se, em seus escritos, à necessidade da formação do professor de arte e do ensino da disciplina de arte como fundamentais. Concordo com a autora, acrescentando que também é preciso que os professores da educação infantil sejam contemplados com tal formação.

Refletindo sobre os estudos de Ana Mae, percebemos que ainda hoje persiste, nas aulas de arte, os modelos prontos, atividades que envolvem desenho de observação, ou a arte existente de cunho decorativo, ou acessórios e "lembrancinhas" para eventos escolares como Dia dos Pais e das Mães. Ana Mae, em seus estudos frequentes, faz referência ao fato de o ensino de arte no Brasil ter uma tradição positivista. Ela afirma:

Nas artes visuais ainda domina na sala de aula o ensino de desenho geométrico, o *laissez-faire*, temas banais, as folhas para colorir, a variação de técnicas e o desenho de observação, os mesmos métodos, procedimentos e princípios ideológicos encontrados numa pesquisa feita em programas de ensino de artes de 1971 e 1973. (BARBOSA, 1975, p. 86-87).

Ana Mae faz crítica aos modelos de ensino pautado somente em modelos do “fazer pelo fazer”. Diante dessa postura, traz à luz a sabedoria do professor reflexivo, sobre a necessidade de se refletir sobre a Abordagem Triangular, que foi originalmente organizada a partir de uma dupla triangulação: a primeira, de natureza epistemológica, ao designar os processos de ensino e aprendizagem da arte por três ações mentais e sensorialmente básicas: criação ou fazer artístico, leitura de imagens-apreciação e contextualização-reflexão. A triangulação é uma modalidade de ação pedagógica, que foca, de forma integrada, a arte como fruto do seu tempo. Enfim, o destaque que devemos dar a esses dados coletados é para a necessidade de formação dos professores, pois não podemos dar aquilo que não possuímos.

Quadro 10 - “A arte é cultura”! “Arte é conhecimento” “Arte é lazer!” Diante dessas afirmativas, como você se situa, em termos de apreciação, reflexão e criação em arte

Afirmação	Nº de professores				
	Nunca	Sempre	1 ou 2 vezes	Outra resposta	Total
Visita a um museu para apreciar uma exposição	28	14	26	10	78
Assisti a um espetáculo de dança ou a um musical	25	15	38	00	78
Pinte um quadro	67	03	08	00	78
Costumo ouvir música, procuro conhecer o cantor, o estilo musical	38	19	20	01	78
Vou ao cinema ou ao teatro	08	55	10	05	78
Já participei de uma peça teatral (igreja, escola, etc.)	65	05	08	00	78
Uso a tecnologia para trabalhar com imagens	08	50	20	00	78
Faço artesanato	28	10	40	00	78
Pesquisei outras culturas e formas artísticas	14	15	40	09	78
Toco ou já toquei instrumento musical	60	04	14	00	78
Tenho acesso à História da Arte	36	09	24	09	78

Fonte: Dados coletados da pesquisa (questionários) Mestrado em Educação, 2010.

Observando o quadro 10, deparamo-nos com a real situação frente à postura e atitude do professor com relação à cultura e à arte. Pelas respostas, verifiquei que o maior percentual de professores afirmou que vai ao cinema. Com relação a esta prática, considero uma viabilização, para tanto, evidencio a contribuição da autora Maria Isabel Leite, ao pontuar que: “As imagens cinematográficas congregam, de alguma forma, aspectos religiosos ou políticos de uma época.” (LEITE, 2004, p. 105).

Ter acesso a essa linguagem (cinematográfica) é, para a mesma autora, um grande aliado ao processo pedagógico na sala de aula, sem contar o desenvolvimento do repertório produtivo de crítica ao conteúdo histórico produzido. Da mesma forma, o uso de computadores é importante para trabalhar com imagens (LEITE, 2004), compartilhando este pensar sobre a tecnologia, sendo realmente um dado significativo nesta pesquisa, pois 50 dos participantes relataram usar a tecnologia para trabalhar com imagens.

Hoje o acesso à tecnologia tornou-se facilitado, mas com relação aos museus espalhados pelo mundo, infelizmente os *sites* são de pouca ajuda. Segundo Barbosa (2008b, p. 108):

Em geral, os sites de museus e exposições são de pouca ajuda para a educação do espectador/leitor, parece que estão preocupados somente em contar convencionalmente a história do museu, em dar informações banais, como horário, e em divulgação e *marketing* dos eventos e exposições.

A mesma autora assegura que poucos *sites* se preocupam com os conceitos (definição e instituição), o que para a educação seria de grande valia. Ainda em seu referencial teórico, contribui falando sobre alguns museus, que, como exemplo positivo educacional, citando o Museu de Arte Contemporânea de Chicago, “dão mais atenção à educação, oferecendo planos de aulas baseados em suas exposições.” (BARBOSA, 2005, p. 108). Espero que a possibilidade da interatividade com os museus, seguindo a possibilidade do uso da tecnologia, seja viabilizada com qualidade, pois assim favorecerá a parcela de professores que tem maior acesso à tecnologia.

Ainda referente ao quadro 10, é surpreendente o número de professores que se encontra distante da arte, processo da cultura humana. A maioria não tem conhecimento e não desfruta do prazer da apreciação da arte e, certamente, isso implica na sua atuação como educador artístico em conceber a cultura artística frente aos alunos.

Quadro 11 - O que impede o professor de ter acesso aos conteúdos da arte ou espaços onde encontra as obras de arte?

Afirmação/justificativa	Nº de professores
Por falta de tempo	29
Situação econômica que impede	25
Não há identificação com a arte	04
Não agrega valores à minha profissão	20
Total	78

Fonte: Dados coletados da pesquisa (questionários) Mestrado em Educação, 2010.

O quadro 11 aponta explicações acerca das dificuldades encontradas pelos docentes com relação à realização das práticas ali contidas. Observei que mais de 50% dos questionados justificaram “falta de tempo” o seu distanciamento da arte. A jornada de trabalho do professor, como também os afazeres escolares levados para casa, interferem nessa situação, além das questões econômicas que os afastam da arte. No entanto, há de ser considerada também a falta de interesse de alguns, pois existem atividades artísticas não pagas, que sequer exigem a saída de casa.

Apesar de compreender a atual estrutura do professor neste país, sem julgar

qualquer atitude demonstrada no quadro acima, cito algumas possibilidades para viver e sentir, refletir e apreciar, como as obras de pintor local, ouvir uma música no rádio e buscar referência, acessar à *internet* e visitar museus virtualmente (neste caso, como mencionado nos comentários a respeito do quadro 10, só seria possível o acesso de qualidade se houvesse uma seleção de *sites* compatíveis aos objetivos educacionais). Por outro lado, fazer uso de tintas, perceber textura e mistura, nuances e suas definições, assistir a um filme e comentar criticamente com os alunos, enfim são tantas as possibilidades que, com certeza, vêm agregar ao fazer pedagógico do professor, considerando ainda a busca pelo autoconhecimento expressivo da arte. Apresento como reflexão a contribuição teórica da autora Richter (2008), com relação à estética do cotidiano.

[...] objetos ou atividades presentes na vida comum, considerados como possuidores do valor estético por aquela cultura, também e principalmente a subjetividade dos sujeitos que a compõem e cuja estética se organiza a partir de múltiplas facetas do seu processo de vida e de transformação. (p. 24).

Ainda, no entender da autora, o ser humano pode experimentar o prazer, “no simples olhar a natureza ou objetos fabricados; o prazer em ouvir a canção dos pássaros ou uma música; sentir um pedaço de madeira ou a textura da lã; em arrumar uma mesa atrativa ou um canteiro de flores”. (RITCHER, 2003, p. 23).

Quadro 12 - Quais os conteúdos de arte são identificados no seu trabalho? (continua)

Descrição	Nº de professores			
	Sempre	Às vezes	Nunca	Total
Desenho livre	69	09	00	78
Desenho mimeografado para pintar	58	20	00	78
Modelagem com argila ou uso de massinha	20	50	08	78
Recorte colagem (mosaico)	26	52	00	78
Trabalho com elementos do som, ritmo, melodia, instrumentos que produzem som, etc.	13	60	05	78
Construção de maquetes para apresentar um assunto	16	62	00	78
Brincadeiras cantadas	68	10	00	78
Desenho mediado	30	36	02	78
Plástica: pintura com guache, anilina.	20	49	09	78

(conclusão)

Descrição	Nº de professores			
	Sempre	Às vezes	Nunca	Total
Fotografia: fotografando e descrevendo o que vi	20	50	08	78
Exploro obras de arte: leitura e releitura	10	58	15	78
Brinquedo de sucata: reaproveitamento lúdico e criação	30	45	03	78
Linguagem teatral	11	22	45	78
Estudando a História da Arte, diferentes culturas e produções artísticas (objetos da arte)	12	37	30	78

Fonte: Dados coletados da pesquisa (questionários) Mestrado em Educação, 2010.

O que observei no quadro 12 pode ilustrar as contribuições da história das ideias pedagógicas no Brasil do autor Saviani (2010). Os contextos da educação remetem a um repensar sobre a concepção de educação em diferentes tempos. Verifiquei, nas respostas dos professores, resquícios de uma prática frequente originada na “escola tecnicista” e na “escola nova”. Os dados apontam que, entre os 78 questionados, as atividades mais contempladas nas práticas pedagógicas são as atividades “*xerocadas* para pintar”, e que as atividades de desenho livre, “a livre expressão”, permanecem presentes. Analisando, compreendo que tradicionalmente, no Brasil, o momento do fazer é mais priorizado nas aulas que envolvem as linguagens da arte do que de fruir e refletir, configurando uma atividade esvaziada no sentido de significado para o aluno, pois a grande maioria das atividades está relacionada às “datas comemorativas”, como as decorações de salas, danças e teatro as quais servem de cunho cívico, comercial e religioso. Mas não podemos negar que, uma vez que a prática pedagógica é social, resultado de equipe da escola da rede educacional, não devemos atribuir tais efeitos somente à postura do professor e ao resto da equipe da escola, já que as linguagens da arte abordam saberes sensíveis (emoção, imaginação, criatividade), porém estão presentes os saberes inteligíveis, como conteúdo, forma e contexto sociocultural. A arte na sua especificidade mescla saberes sensíveis e inteligíveis.

Outro dado interessante diz respeito à frequência de opção às “brincadeiras cantadas”, mencionadas por 68 dos 78 professores Brinquedos cantados ou brincadeiras cantadas são formas mais elementares de dança, nas quais existem ritmo e movimento. As rodas são consideradas também brincadeiras cantadas, sendo elas agradáveis, com ritmos e melodias fáceis, que possibilitam o desenvolvimento da expressão corporal, estimulando a capacidade de criar e controlar os próprios movimentos, além de discriminação de som, ritmo

e sucessão de ações e palavras, caracterizando um dado muito positivo no contexto dos questionados (professores participantes). Diante dos dados obtidos, considere um dado preocupante com o ensino de crianças, sendo respondido pela escassez do trabalho com a linguagem cênica ou teatral, os elementos do som e o estudo da “História da Arte”, como também das obras de arte seus artistas.

Segundo Ferraz e Fusari (1993), o acesso do professor às linguagens da arte na escola “aponta para necessidade de ter consciência do seu posicionamento quanto à estética e quanto à arte, o seu entendimento e o seu posicionamento acerca dessas questões influenciarão no modo como ele irá propor as situações de ensino e de aprendizagem dessa área”. (p. 23). Os professores, enquanto leitores que olham para os conteúdos da arte na escola, fazem suas escolhas movidos por seus referenciais, em que se entrelaçam conhecimentos, crenças, desejos em experiências singulares.

Analisando ainda os dados obtidos nos questionários demonstrados nesse quadro, faço referência à fala do autor Dewey, citado por Barbosa (2001), sobre a articulação entre criação e apreciação, que é também o que fundamenta as propostas pós-modernas de arte/educação. A relação ver/fazer, que é definidora das propostas pós-modernas de arte/educação, está presente na abordagem triangular, articulando arte como expressão e arte como cultura.

A Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa é hoje a principal referência do ensino da arte no Brasil. Essa proposta procura envolver vários pontos de ensino/aprendizagem ao mesmo tempo, entre os principais estão: leitura da imagem, objeto ou campo de sentido da arte (análise, interpretação e julgamento), contextualização e prática artística (o fazer). É uma teoria que fornece a base para compreender e ensinar a arte no seu contexto.

Busco esse referencial teórico sobre a Abordagem Triangular do Ensino da Arte, para possibilitar aos professores participantes da pesquisa um conhecimento nas vivências, em outra etapa da pesquisa. Ana Mae Barbosa e outros autores têm ressaltado os significados do contato com a arte produzida em diversas linguagens e espaços culturais. Para Barbosa (2009), a Abordagem Triangular é um sistema cuja proposição depende da resposta que se oferece à pergunta: como se dá o conhecimento em arte? Assim, por meio dele, qualquer conteúdo, de qualquer natureza visual e estética, pode ser explorado, interpretado e operacionalizado. Dessa forma, cabe ao professor fazer escolhas referentes ao que ensinar; para tanto, precisa de conhecimentos estéticos que lhe possibilitem reconhecer os códigos e valores culturais, seus e dos alunos.

Quadro 13 - Grau de dificuldade para responder ao questionário

Afirmação	Nº de professores
Fácil	30
Médio	28
Difícil	12
Muito difícil	08
Total	78

Fonte: Dados coletados da pesquisa (questionários) Mestrado em Educação, 2010.

Enfim, reportando ao último quadro, percebi que os professores não encontraram muitas dificuldades para responder ao questionário. Dos 78 questionados, 30 deles afirmaram ser fácil, 29 dos participantes disseram que o questionário apresentou nível médio de dificuldade para eles, e o restante ficou entre difícil e muito difícil, como mostra o quadro 13. Resumindo, constatei que a carência de conceitos teórico-práticos está presente na ação, atitude e postura dessa parcela docente estudada e que provavelmente deve ser a questão de muitos professores atuando em classes infantis com relação às diversas linguagens da arte.

Diante dos dados dos questionários, posso dizer que a clientela de professores participantes da pesquisa apontou limitações sobre a compreensão em arte, sua prática com as linguagens da arte. A isso se misturaram alguns comportamentos de descaso, conflito, e esforço para cumprir mais uma “obrigação”.

A ausência da verdadeira arte no fazer pedagógico do professor foi expressa no descaso: a arte sendo percebida como “uma disciplina obrigatória” e “perda de tempo”. Por outro lado, em determinadas posturas, ela está presente, mas o professor sente-se em conflito por desconhecer a natureza do conteúdo artístico da obra. Considerando e analisando com criticidade as respostas dos professores investigados, fica evidente a falta de participação, teórica e prática, do professor com relação aos conteúdos e apreciação pela arte, cultura produzida pelo homem local e pela humanidade, o que influencia a sua *práxis* e emerge a exclusão dos conceitos artístico-culturais.

Pude verificar, ainda, a falta de um componente crítico sobre a arte nos professores investigados. Sendo essa uma preocupação antiga, aprofundei-me no interior das vivências, pois muitos professores carecem mergulhar no universo dessas linguagens, através das vivências, segunda etapa da investigação, nesse conteúdo.

Com base nos questionários, foram feitas análises, com anotações a partir dos dados coletados, para uma maior compreensão do assunto investigado e estudado. Foram registradas algumas observações que resumidamente mostram que a clientela de professores

participantes da pesquisa encontra limitações diante da compreensão em arte, sua prática com as linguagens da arte, caracterizando um misto de posturas, como: ausência e descaso, presença e conflito e, por outro lado, existência de obrigação.

Ponderei também que há, em algumas instituições, como citado por alguns dos professores entrevistados, que há professores que acreditam não ser de responsabilidade deles saber arte. E há aquelas escolas que não têm professor de arte e precisam dar o conteúdo do material que trabalham. Foi relatado por alguns destes professores investigados que eles fazem uso do material didático por obrigação, pois está no currículo, tem que ser dado. Recaem naqueles mesmos modelos, ultrapassados, mas também na prática, em sala de aula, realizam atividades extras ao material, fazendo uso da arte pela "livre expressão" e a arte como "técnica", o fazer pelo fazer, com atividades de reprodução (o mesmo desenho "xerocado" para todos - iguais e em escala de técnica para aprender a desenhar, ou respeitar o limite do desenho na pintura). Uma produção sem reflexão.

Constatando todos esses aspectos no decorrer desta investigação, que possibilitou, no segundo momento, oportunizar as vivências com arte, pela necessidade de compreender melhor a relação entre o sujeito da pesquisa e as linguagens da arte em seu conteúdo estético, artístico e filosófico, presumindo, ainda, que só se tem descaso por algo quando não se tem conhecimento de causa, os conflitos surgem como problematização, mas são necessários instrumentos (conhecimento) para transpor, transformar o que incomoda. Por fim, a obrigação sem conhecimento da necessidade não torna a lei importante e respeitada com seu teor de satisfação e realização plena. Em resumo, há, portanto, a necessidade de conhecer a arte para fazer, apreciar e refletir, contextualizando-a.

3.3 AS VIVÊNCIAS COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Neste subtópico, busco fazer uma apresentação dos resultados, produto da análise de dados sobre as vivências. Com base nos dados e resultados dos questionários, 68 (sessenta e oito) aceitaram dar continuidade à sua participação na pesquisa, receberam a carta-convite, retornando-a assinada. Os 68 participantes (professores) foram divididos em dois grupos, o primeiro grupo, que iniciou o primeiro encontro, ficou estabelecido em 35 professores, e o segundo formou-se com 33. As vivências ocorreram em diferentes dias entre os anos de 2010, 2011 e 2012, uma vez por mês e semanalmente nos 15 dias nos meses de julho (férias do professor), por sugestão do grupo, devido à possibilidade de participação. Foi possível oportunizar aos professores, nesses encontros, acesso aos conteúdos teóricos e a interação de

tais conteúdos nas suas práticas desenvolvidas nas mencionadas vivências. Estas foram escolhidas como procedimento mais importante desta investigação exatamente por possibilitar experiências teórico-práticas. (ver projeto – apêndice B).

As vivências forneceram contextos para análise, através dos relatos e depoimentos dos participantes, realizados após as atividades, em rodas de conversação sobre a atividade realizada, assim como durante o processo de interação com a arte e com o grupo. As observações realizadas por ocasião das vivências foram registradas por mim em um Diário de campo (apêndice C), onde criei códigos, para uso pessoal, possibilitando as anotações.

Nesse contexto, cito algumas respostas frente à atividade de reflexão proposta, sendo selecionadas apenas algumas delas devido à impossibilidade de transcrição de todas. Os participantes da pesquisa e suas falas são identificados através de um código linguístico (letras maiúsculas do alfabeto, sendo a letra do início do seu nome e, em seguida, a rede de ensino na qual este profissional atua).

Os momentos de reflexão compartilhada sobre a prática foram expressos em diálogos, relatos sobre os saberes. Por ocasião, foi também garantida a promoção de encontros sistemáticos sobre temas de estudos, definidos conjuntamente. A realização das vivências evidenciou que as atividades com linguagens da arte podem ser significadas de formas diversas dependendo da relação entre a intencionalidade do professor e o contexto em que são propostas às crianças para as quais se destinam.

Houve um momento durante as vivências que favoreceu relatos de práticas de professores com crianças (seus alunos). Foi feita a análise, em conjunto, das referidas práticas, e nelas notei um desinteresse, uma falta de postura pedagógica de alguns participantes. Isso ocorreu particularmente sobre o conteúdo da linguagem estética e artística das crianças e o desenvolvimento das possibilidades de leitura e expressão em linguagens da arte. O curioso é que esse descaso, esse desinteresse, sempre era justificado pelos participantes pela ausência do conhecimento sobre o assunto.

Nesse sentido, constatei com as teorias estudadas de autores como Ana Mae Barbosa, Fusari e Ferraz, Teca Alencar Brito, Pillar, Ostetto e Leite, entre outros, para compreender as linguagens da arte e sua especificidade, como também a teoria vygotskyana, pensamento e linguagem, para compreender o processo ensino aprendizagem “interior” das vivências com possibilidade de reflexão a respeito da formação do professor frente às mesmas, de compreender a formação inicial problematizando as limitações e possibilidades, favorecendo uma formação continuada. Para tanto, era necessário, aos poucos, ir introduzindo conteúdos desses autores acima referenciados.

As discussões foram iniciadas mostrando que a educação infantil é um campo de conhecimento composto por linguagens que são significadas pelas crianças em situações de leituras das representações artísticas nas artes visuais, teatro, música, dança, entre outras. Portanto, a contextualização e o fazer prazeroso e criativo de atividades que envolvem tais linguagens/conhecimentos é muito importante. A problematização de um conteúdo de linguagem da arte abarca questões de análise dos elementos formais que compõem uma obra de arte e, também, questões relativas ao contexto da produção da obra, que são aspectos pertinentes ao conhecimento do professor.

Os significados atribuídos às linguagens da arte no contexto das ações de professores investigados apontaram, através dos questionários, para a necessidade de permitir um referencial, mais amplo, de leitura de práticas docentes para o ensino das linguagens da arte na infância de crianças brasileiras, por isso, na postura de pesquisadora, percebi e senti a necessidade das vivências, pois somente os questionários não dariam conta da complexidade da pesquisa.

Ficou claro que o posicionamento dos professores participantes das vivências, no contexto de atuação dos mesmos em relação aos conhecimentos sobre as linguagens da arte, influencia o seu fazer e atuar.

Os temas das atividades propostas nas vivências foram emergindo a partir da compreensão das necessidades e desejos infantis. Assim, foram analisados o objeto e o conteúdo da arte frente à necessidade da criança. Fazia-se necessário ampliar o repertório de saberes dos professores, pois favoreceria a aprendizagem que envolve conceitos das linguagens da arte; assim, estariam sendo articulados processos de mediação com consciência e intencionalidade, e de modo coerente ao atendimento à infância.

Para organizar os encontros das vivências, partimos das reflexões sobre as linguagens da arte e seu ensino e da criança em desenvolvimento. Os relatos e estudos levaram a olhar para as dimensões do universo artístico presentes na sala de aula: a arte como linguagem, a arte como expressão da cultura e a arte como conhecimento. Tal classificação vem sendo explorada, entre outros, por autores como Freitas (2005).

Durante as vivências, foram produzidos trabalhos que versaram sobre diferentes aspectos do ensino de arte na infância: teoria, a organização curricular e a formação de professores para oportunizarem música na educação infantil, jogo teatral, ensino de dança, mediação em artes visuais, o desenho e a expressividade da criança, entre outras linguagens, na educação infantil.

Através dos estudos dos temas citados, o diálogo continuou com o grupo de professores participantes da pesquisa, ou seja, na prática das vivências, produzindo novos questionamentos como também relatos, por partes deles (os professores), conduzindo a uma nova maneira de pensar sobre o trabalho com crianças nas ações do grupo de professores.

Em uma primeira parte, apresento os resultados referentes às mudanças descritas no relato das professoras com relação ao processo pedagógico na relação das crianças com as linguagens da arte. Estabeleci possíveis relações sobre as práticas pedagógicas e a interação do professor com os conteúdos e contexto das linguagens da arte desenvolvidas na escola. O conhecimento específico sobre os conceitos (artísticos) é de suma importância para uma prática educativa de qualidade e coerente com o ensino de arte para crianças.

Em seguida, apresentei os resultados referentes às mudanças descritas no relato das professoras com relação ao processo pedagógico. Socializo algumas fotografias que ilustram as vivências.

Nesta parte, também estabeleci possíveis relações entre as mudanças percebidas e as práticas pedagógicas, faço comentários sobre a interação do professor nos conteúdos e contextos das linguagens da arte desenvolvidas nas vivências. Destaco abaixo os quatro subtemas que serviram de base nas discussões e reflexões do grupo, por ocasião das vivências:

1. Organização do trabalho com linguagens musicais através dos objetos sonoros, construção dos objetos sonoros pelo professor, através da elaboração da paródia;
2. Estética na linguagem cênica e corporal;
3. Leitura e releitura de obras de arte na educação infantil, sob a visão crítica do professor, contribuição das obras realizadas por crianças;
4. Natureza das vivências com os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Os professores apontaram dificuldades de enfrentar os grandes desafios no que se refere ao fazer pedagógico com os conhecimentos artístico-culturais, exigidos na profissão do professor. Um desses desafios estava ligado ao conhecimento sobre o conceito estético e arte na realidade, desafios da contemporaneidade. Nos encontros posteriores das vivências, abordei questões na relação entre o entendimento contemporâneo de estética e das linguagens da arte, e como a estética perpassa as nossas ações junto às crianças, considerando a capacidade que nos permite vivenciar experiências lúdicas que, de forma muito parecida com as experiências estéticas, fazem-nos sentir energizados.

Admitindo que a manifestação artística esteja ligada aos sentimentos, ao

emocional, à sensibilidade, explorei essas questões. Em toda atividade artística há emoções. É na ação da arte que a emoção se organiza. A criança é pura emoção, com curiosidade desvenda o mundo através da expressividade do fazer artístico, organiza seu pensamento a partir do desenvolvimento das funções superiores. As atividades, nesta faixa etária da vida, devem ser estimuladoras e diversificadas na sua expressividade. Faço uma breve reflexão, reportando-me às autoras Ferraz e Fusari (1993):

As práticas educativas surgem de mobilizações sociais, pedagógicas, filosóficas, e, no caso de arte, também artísticas e estéticas. Quando caracterizadas em seus diferentes momentos históricos, ajudam a compreender melhor a questão do processo educacional e sua relação com a própria vida. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 27).

No entendimento das autoras, é preciso dar ênfase à prática dos professores que precisam estar atentos, no seu tempo real, a uma prática educativa contextualizada, inserida na história e na cultura, relacionando o ser e estar no mundo, num processo também estético.

Outro componente teórico que considero importante trazer à luz para a reflexão nesta investigação são as contribuições do educador norte-americano John Dewey, importante referência quando o assunto é educação democrática e “Escola Nova”. Dewey (1980) afirma que o processo educativo ocorre na interação entre a criança, ser em desenvolvimento, a experiência e os valores e ideias acumuladas pelos adultos. Enquanto experiência, tem um caráter prático e articula-se com a vida e com a cultura. Conforme Barbosa (2001), Dewey assegura que o processo educativo ocorre na interação entre a criança, ser em desenvolvimento, a experiência e os valores e ideias acumuladas pelos adultos. Enquanto experiência, tem um caráter prático e articula-se com a vida e com a cultura. Para Dewey (1980), uma experiência possui uma unidade que a identifica. A existência dessa unidade está constituída por uma qualidade que penetra toda a experiência, apesar das diferenças de suas partes constitutivas. Essa unidade não é somente emocional, prática ou intelectual, é um conjunto disso tudo.

As experiências com objetos artísticos têm, como característica predominante, a qualidade estética. Dewey (1980) explica que a qualidade estética está presente em todas as experiências e a oportunidade de professores e crianças enriquecerem seu repertório estético na infância é uma riqueza para o desenvolvimento humano.

A influência das ideias de Dewey penetrou o meio intelectual brasileiro a partir de 1927, através de um intercâmbio com a Universidade de Columbia, o qual levou alguns professores a frequentarem o *Teacher's College*, onde Dewey atuava. Mas é na obra de

Anísio Teixeira, que também esteve em Columbia em 1928, que essas influências se tornam mais explícita. Teixeira não trata, entretanto, especificamente da problemática da arte e de sua importância para a educação, assunto tão extensamente abordado por Dewey, tudo deveria ser sentido, experienciado, não reduzindo à função instrumental. Os conceitos de Dewey e sua aplicação na arte-educação foram por vezes mal-entendidos, sendo feitas interpretações errôneas. De uma maneira geral, os grupos ligados ao Movimento da Escola Nova atribuíram à arte uma função instrumental, reduzindo-a a um mero auxiliar de outras disciplinas, cuja função seria lhes dar um fecho, auxiliá-las em sua compreensão e conclusão.

A reflexão sobre o valor estético, como tal, leva a repensar o sujeito e as transformações ao longo de sua história. Segundo as reflexões de Rocha (2010), “o sujeito assume diferentes diretrizes ideológicas durante sua vida”. Portanto, abordar o tema de arte e estética favoreceu, nas vivências, as situações de aprendizagem para os professores, visto que eles próprios podiam expressar suas percepções e conhecimentos sobre as imagens, obras de arte.

Os conteúdos trabalhados nas vivências foram expressivos do universo das linguagens artísticas, além de serem vivenciados os relatos de professores e de crianças por eles atendidas. As discussões visaram a estimular não só a socialização das atividades realizadas, mas também a expressão de uma postura crítica em face à prática. Assim, tratei de compreender o espaço das vivências como espaço de ampliação de experiências, de construção de olhares, escutas e movimentos sensíveis. Fui percebendo que a cada contato com estes profissionais (participantes das vivências), nos dois grupos de diferentes pessoas, as reações denotavam o mesmo aprisionamento (alguns até reprimidos) na sua forma inventiva e dimensão criadora, com dificuldade de ousar. Em certas atividades, como a linguagem musical e corporal, notei certa timidez, como movimentos contidos, as cantigas apresentadas por uns em partes até esquecidas, necessitando da ajuda do outro para fazer lembrar os gestos.

3.3.1 Organização do trabalho com linguagem

O primeiro conceito de linguagem da arte a ser explorado foi a **Organização do trabalho com linguagem musical**. Foram abordados conceitos sobre música: parâmetros do som; noções de harmonia, melodia e ritmo; parlendas; músicas do cancioneiro popular; cirandas e cantigas de roda, como também o som produzido pelo corpo e instrumentos confeccionados com materiais alternativos pelos participantes das vivências.

Com relação ao trabalho da escola e do professor, esta linguagem (a música)

possibilita ter conhecimentos específicos da mesma, além de oportunizar um aprender a escutar. E aprender a escutar é fator que reafirma a importância da criança experimentar os sabores das brincadeiras musicais de maneira expressiva e criativa. Brito (2003, p. 187) chama atenção para a percepção do som, o ouvir como parte da integração entre o homem e o meio em que vive.

Considerarei importante questionar aquilo que parece óbvio: a música na escola, estimulando um empenho coletivo em ocupar esse espaço escolar com esse tipo de linguagem. Sugeri buscar propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para uso dessa linguagem.

Assim, para uma análise crítica a respeito da educação musical nas escolas de educação infantil, tomei como base dados coletados nos questionários e durante as vivências. Os estudos e encontros se desenrolaram no sentido de problematizar a temática das vivências com a música, especialmente, o tratamento da formação inicial do pedagogo no tocante à linguagem musical. Esse profissional lida frequentemente com a música no ambiente escolar, realiza atividades cantadas (brincadeiras cantadas), canta com os alunos melodias que favoreçam o momento do lanche, da higiene pessoal, da oração; remete-os a sons com determinado trecho musical para que uma brincadeira seja realizada; prepara-os com canções para festividades da escola. Enfim, poderia citar aqui inúmeras situações em que o pedagogo se utiliza de expedientes musicais em sua rotina escolar.

A música é utilizada com finalidades lúdicas, como recurso pedagógico para outra área do saber, como mecanismo de controle, porém dificilmente trabalhada enquanto disciplina autônoma dotada de especificidades: objeto de estudo próprio, conteúdos, técnicas, referenciais e metodologias particulares que possam ampliar o contexto ensino aprendizagem com relação aos elementos dos sons, e códigos da cultura musical. A explicação para isso pode levar a um leque de possibilidades, todavia o problema maior parece residir na insuficiência da preparação musical em cursos de Pedagogia; a deficiência de tais conhecimentos faz perder-se no processo educativo, pois como ensinar algo que não se tem propriedade de conhecimento.

Durante as vivências de sons foi possível estabelecer conhecimento sobre seus elementos e a efetivação de um diálogo consciente e construtivo entre o professor (pedagogo) e a música. Sabe-se a presença da música na vida das pessoas é incontestável, uma vez que ela tem acompanhado a história da humanidade, ao longo dos tempos, exercendo as mais diferentes funções.

Portanto, também é importante salientar que ouvir música, aprender uma canção,

brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de propiciar a vivência de elementos estruturais dessa linguagem. Ressalto a reflexão sobre a formação do professor crítico-reflexiva, urgente e necessária, para que forneça ao professor os meios de um pensamento e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Partindo dessa reflexão, destaco as vivências com a música como possibilidades de discutir e trabalhar a música com professores, fornecendo subsídios para refletirem e sentirem a música.

Após as discussões acerca dos conteúdos que envolvem a música, foi possível oportunizar momentos de conversação (em roda, sentados no chão) e registrar alguns diálogos frente ao novo, o desconhecido, para alguns participantes, que, no momento da conversação e no trabalho ativo nas vivências: “[...] *Confesso que não tenho conhecimento e me sinto despreparada para explorar o potencial das crianças, com relação aos elementos do som e ao ensino de música.*” (prof.^a M., Ens. Públ.)

Fica evidente que a falta de conhecimentos sobre a linguagem musical é o maior obstáculo encontrado pelas professoras que atuam nas classes infantis, exceto pelo ato de cantar, como “brincadeiras cantadas”, “cantigas”. A fala da professora M. aponta para a falta de conhecimentos teóricos e práticos, para trabalhar com os elementos do som. Isso faz com que sinta insegurança para realizar o ensino de música.

“[...] *Gostaria de participar de oficinas ou vivências específicas nessa área, para aprofundar melhor meus conhecimentos sobre como trabalhar sons com as crianças e saber mais sobre a influência da música na aprendizagem da criança.*” (Prof.^a J., Ens. Públ.)

Atualmente, no Brasil, muito tem se feito a favor do pedagógico nas classes infantis, pesquisas, estudos frequentes, leis que expressam o direito da infância, porém aquele que seria, a meu ver, o principal interessado, o que vai intervir no seu processo ensino aprendizagem, o professor, conta muito pouco com este preparo. Os cursos de formação continuada, oferecidos pelos municípios, considerando relatos da grande maioria dos participantes da pesquisa, chegam de uma forma em que os temas não vêm ao encontro das necessidades dos interessados, inclusive sobre as linguagens da arte, como citados por alguns, é pouco oferecido. Os temas mais frequentes são (citados pelos participantes das vivências) sobre inclusão (mencionado por eles como sendo um pouco fora da realidade), “*pois o estado e município não dão conta da acessibilidade do necessário*” (fala da prof.^a J., Ens. Públ.), sobre “projeto” e “alfabetização e letramento”. Questionei sobre as linguagens estarem sendo abordadas nestes temas, já que o projeto é desenvolvido de forma interdisciplinar, então recebi muitas respostas, mas quero dar destaque a esta da professora: “[...] *acho que a pessoa*

que ensina a fazer o projeto, nos cursos, sabe todos os passos do projeto, formulação de objetivos, etc., porém parece saber detalhadamente aquele assunto. E tem mais, muitas pessoas não conhecem a arte de verdade.” (Prof^a. R., Ensino Públ.).

A cada relato, após as atividades teórico-práticas com as linguagens da arte, ia compondo o “quebra cabeça” dos meus achados na pesquisa. Dando continuidade, segue mais uma fala da mesma professora. Observei que a expressão da professora demonstra uma postura criativa e interessada, em querer saber mais para melhorar a qualidade de seu trabalho: “[...] *Era bom se as secretarias ou o MEC disponibilizassem, para todos os CEI, um professor especializado em música, para ensinar a nós, professores, que carecemos de embasamento teórico-prático, para saber a importância de cada item da música que for trabalhado. Outro dia fiz com minhas crianças um chocalho com pet e grãos de milho, pois estou sempre buscando na internet modelos de atividades. Mas na hora ‘H’, onde eu teria que produzir diferentes sons com as crianças, eu tocava de qualquer jeito, pois eu não conseguia fazer os movimentos que diferenciavam os sons, acho que são os ‘ritmos’. Mas para minha surpresa, de repente o meu aluno J., de 4 anos, produziu sons diferenciados com o mesmo objeto, e as crianças diziam que era a música da novela da noite. ‘Igual à música que toca na TV’, falou a M., 4 anos.” (Prof.^a R. Ens. Públ. e Part.)*

Sugiram também alguns argumentos segundo os quais não era necessário ensinar os elementos da música para as crianças. Não posso deixar de dizer que, além dos depoimentos, também observei cuidadosamente os olhares, a postura, a curiosidade dos professores. Percebi que, ao manifestar desejo de ampliar seus conhecimentos musicais e demonstrar preocupação com a educação musical, as professoras também explicitaram, na sua maioria, desejo em melhorar sua prática.

Partindo para a vivência com arte na prática, foram oportunizados encontros com os professores, conforme o Projeto Vivências com Arte com Professores (apêndice B). Tais encontros foram destinados a:

- a) confecção de instrumentos de sucata que produzem som (material: garrafa *pet*, lata, lacre da lata (refrigerante), cabo de vassoura, pedrisco ou sementes, etc.);
- b) construção de paródia, envolvendo o som do corpo, estalar dedos, bater palma (grave, estrela, estalada, pingo), envolver a respiração, bater os pés, mãos no peito, etc.).

Tanto na linguagem musical como teatral procurei dar destaque para alguns autores que considero coerentes com as necessidades das vivências, como Spolin (1992), com o jogo da improvisação (linguagem teatral), do “faz de conta”, e as contribuições de Brito

(2003), abordando as questões relacionadas à música na educação infantil, como o grupo Barbatuques, que favorece o trabalho, produzindo música, utilizando o corpo na educação infantil. Conforme meus conhecimentos, é um grupo brasileiro de percussão corporal, criado, em 1995, pelo músico paulistano Fernando Barba. O Barbatuques tem como tema central sons gerados unicamente através do corpo, vem desenvolvendo pesquisas, oficinas, palestras e apresentações em São Paulo com sede pelo Brasil e países como Líbano, Rússia, Colômbia, França e USA. Com quatorze componentes fixos, esse grupo, através de batuques e, algumas vezes, voz, valoriza a cultura brasileira no palco e mostra a importância da coletividade, pois os sons são produzidos no coletivo.

Após abordarmos aos participantes sobre Barbatuques, dialogamos sobre o gosto pelas linguagens da arte, o envolvimento em expressar com conhecimento e gosto essas linguagens, e destacamos, nesta vivência, a linguagem musical. Antes de iniciarmos o processo de interação entre professor e a linguagem musical, discutimos sobre o papel do professor frente à arte. Torna-se importante que os alunos aprendam a fazer arte e gostar dela. Interessante que dentro dessa premissa, posso descrever a observação da seguinte professora “[...] *Então será que a certeza do gosto da criança por aprender arte advém também da qualidade da mediação que o professor realiza durante o processo de aprendizagem da criança, as novidades e atrativos no seu fazer e refletir a arte?*” (Profª. M., Ens. Part.)

Corroborando a reflexão em torno dessa observação, Iavelberg explica que a “ação envolve aspectos cognitivos e afetivos que passam pela relação professor/aluno e aluno/aluno, estendendo-se a todos os tipos de relações que se articulam no ambiente escolar”. (IAVELBERG, 2003, p. 10). Ainda destacando as reflexões da autora frente a esse contexto, cabe acentuar que o professor precisa acreditar em si, tendo a consciência de si próprio (no ato de aprender arte). Deve também ser conhecedor do outro (o aluno), oportunizando à criança ter consciência de si própria, como uma pessoa que é capaz de aprender (arte). Esta capacidade de aprender pode ser construída ou destruída na sala de aula, e é de responsabilidade do professor no ato de ensinar a gostar de aprender arte. (IAVELBERG, 2003, p. 10).

Iniciamos nossas atividades práticas em julho de 2011, no friozinho do inverno, um convite para envolver os movimentos corporais e produções sonoras.

Figura 1 – Vivência com a linguagem musical: som do corpo



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2011.

Nas vivências da música, nas atividades desenvolvidas com a música, cito as reflexões de Jeandot (1993) e Borges (1994). Jeandot (1993) relata que a receptividade à música é um fenômeno corporal. De acordo com a autora, a criança, ao nascer, passa a ter contato com um universo sonoro que se localiza em torno dela, ou seja, os sons produzidos pelos objetos e pelos seres vivos. Assim, torna-se imediata a relação da criança com a música, seja através dos aparelhos que produzem sons, seja através das músicas cantadas por outras pessoas ou música de ninar cantada pela mãe. Ainda a autora enfatiza o fato das crianças gostarem de acompanhar as músicas com movimentos corporais, seja com palmas, sapateados, volteios de cabeça, danças, entre outros, sendo a partir dessa relação entre o som e o ser e o gesto da criança que ela constrói seu conhecimento sobre música. Borges (1994), por sua vez, explica que, embora se concorde com a importância que a música tem na educação das crianças, é frequente se deparar, nas classes pré-escolares, com atividades musicais limitadas exclusivamente à reprodução de cantigas utilizadas com finalidades apenas didáticas, quando as mesmas deveriam ligar-se primordialmente às emoções, no sentido de proporcionar um momento de prazer ao ouvir, cantar, tocar e inventar sons e ritmos. Segundo essa mesma autora, se a música for trabalhada na educação infantil somente com o objetivo de ensinar conceitos matemáticos, anunciar o momento da história ou do lanche, ou reforçar hábitos de higiene, a função primeira da mesma estará sendo desvirtuada.

Fornecer essas reflexões das autoras para o início das nossas vivências provocou um grande debate sobre as questões relacionadas à especificidade da música e à formação

pedagógica do professor, produzindo diálogos e depoimentos pertinentes ao contexto explorado pelo grupo nas vivências. Conhecer a realidade dos professores implica em fazer um mapeamento, um levantamento das representações do conhecimento sobre o tema de estudo das vivências, ou seja, a concepção que estes professores/participantes têm a respeito do objeto do conhecimento. Esta concepção é uma expressão da vida concreta e particular do educador, daquilo que vivenciam cotidianamente de maneira próxima, mas também se reproduz na prática social do educador. Dessa forma, os conceitos dos elementos do som, como ritmo, intensidade, volume, entre outros, foram levados para a vivência, oportunizando ao professor aprofundar e enriquecer a compreensão e reconceituá-los em termos de uso diário. Como era de hábito, a cada atividade trabalhada com as linguagens da arte nas vivências, era possível o fechamento com a roda de debate. Diante do contexto em destaque sobre o ensino da linguagem musical para crianças, dou destaque ao depoimento abaixo da professora A: “[...] Às vezes até encontro conteúdos sobre a música e elementos do som, porém o problema está em como trabalhar estes conteúdos com as crianças, cada escola tem seus planos diferentes, na mesma escola o planejamento da educação infantil fica por conta do educador, tem às vezes duas turmas da mesma classe (turma GT2, ou jardim II) e cada professor faz seu planejamento diferente. Agora quando se trabalha com a apostila na educação infantil, todos trabalham o mesmo conteúdo, pois é sequência das páginas, então precisa as duas turmas estarem juntas.” (Prof^a. A. Ens. Públ. e Part.).

O depoimento acima leva a refletir sobre uma questão teórico-prática que envolve muitos aspectos no cotidiano da escola. A maior dificuldade para os docentes não se encontra justamente no conceitual – científico do conteúdo que, de certa forma, poderão vir a ter acesso ao aprendizado e dominá-lo, o que foi percebido durante esta vivência, mas nas outras dimensões que provavelmente não foram trabalhadas em seu curso de formação, ou seja, a resolução desses na prática social. Contudo, penso que os conteúdos escolares, aqui se tratando dos conteúdos da linguagem musical, serão sempre um conteúdo de compreensão da realidade em que professor e aluno estão inseridos. Acredito que os livros (apostilados) didáticos não devem ser retirados da escola, é a partir desse instrumento que deve ser questionado o seu valor social. Com isso, torna-se necessário que as questões de ensino e aprendizagem sejam desafiadoras para a criança, a fim de que a dimensão científica seja contrastada com a espontânea, e a criança, por sua vez, nesta comparação desenvolva seu conhecimento e apreenda.

Faço um recorte e reporto-me à história sobre a preocupação com ensino de música para crianças, como afirma a autora Rita Fucci, que em questão de ensino da música

para crianças na escola, na época entre as décadas de 1930 e 1950, já tinha como figura ilustre e marcante Villa-Lobos. Ele alcançou um certo nível de conhecimento e sucesso, uma vivência possibilitada pela aprendizagem do canto, confiando à escola um papel de grande relevância na formação cultural dos indivíduos (FUCCI-AMATO, 2012). A autora ainda afirma que “[...] é inegável o fato de que Villa-Lobos foi responsável por desenvolver o principal projeto de educação musical já efetuado no Brasil, legando aos educadores musicais que hoje buscam novas alternativas para estruturação do ensino musical na educação regular.” (FUCCI-AMATO, 2012, p. 68-69).

Villa-Lobos, criador de inúmeras obras exclusivamente sobre o canto orfeônico, via a arte pela perspectiva do desenvolvimento do cidadão brasileiro. Para Villa-Lobos, a música é um fator ligado à coletividade, “uma vez que é um fenômeno vivo da criação de um povo”. (VILLA-LOBOS, 1987, p. 80).

Conhecer essa realidade da conquista de Heitor Villa-Lobos, compreender que as conquistas chegaram a uma organização da música vocal na rede oficial de ensino, veio permitindo uma maior veiculação da música brasileira por muitas gerações, em um processo de democratização e valorização da cultura, mesmo que apresentando deficiências pedagógicas oriundas de uma empobrecida política no Brasil. Sendo assim, diante de tantas leis insistindo em mudanças e permanecendo a música no contexto educacional, foi possível chegar à década de 1970, quando, através da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), o Conselho Federal de Educação instituiu o curso de licenciatura em educação artística, alterando o currículo (Parecer nº 1.284/73) do curso de educação musical, passando o currículo constar as quatro áreas distintas: música, artes plásticas, cênicas e desenho, assim seria uma atividade obrigatória no currículo escolar do 1º e 2º graus.

Atualmente, a educação musical está de volta à escola de modo sistemático e substancial, com a aprovação da Lei nº 11.769/08, mas ainda persiste a dificuldade da formação do profissional. (BRASIL, 2008). Este assunto sobre a formação do educador musical tem sido um assunto muito discutido. Barbosa relata que “[...] o professor-educador que não é capaz de lidar internamente e em profundidade consigo mesmo não se encontra aparelhado para proporcionar experiência semelhante a outra pessoa humana”. (BARBOSA, 1998, p. 9).

Apresento essa reflexão, apoiada em estudo de grandes teóricos, sobre o acesso dos conhecimentos da música e a relação da mesma no processo formação do professor, que se sente tão distante desse processo educativo. Percebi que, durante as vivências, os professores desconheciam a necessidade dos jogos musicais na infância.

Tratando-se de professor da educação infantil, no qual se caracterizava o trabalho realizado pelos participantes da pesquisa (professores), enfatizo a contribuição da autora Jeandot (1993), possibilitando o trabalho com o grupo (nas vivências); algumas das sugestões fornecidas pela autora, no desenvolvimento de jogos musicais, vêm ao encontro do relato da participante (professora A.), assim como a necessidade da vivência com esta linguagem (musical), como a noção de movimento/som e silêncio, experiência sonora: exploração de possibilidades sonoras com o som da boca e do corpo, reações a estímulo sonoro e noção de tempo e espaço, entre outras atividades que envolvem o corpo sonoro.

Com os dois grupos relacionados nas vivências, nos quatro encontros, além dos instrumentos confeccionados, o som trabalhado com o corpo, com improvisação de canções, produções de paródia, foi possível, ainda, fazer um estudo sobre os elementos do som, sua composição, como ritmo, harmonia, entre outros. Diante desse trabalho gratificante no interior das vivências, pude perceber o entusiasmo e compreensão dos professores acerca dos conhecimentos dialeticamente abordados, inclusive teorizar a prática observando a diferença entre composição e improvisação. A roda de conversação frente ao conteúdo de linguagem da arte musical vivenciado propiciou e favoreceu o relato da professora B., em que demonstra a sua responsabilidade em participar do processo das vivências, assegurando um conhecimento que confirmasse sua compreensão e clareza nas diferenças contidas entre as duas atividades: “[...] Gostei de participar das atividades de improvisação, com percussão corporal e com os materiais de sucata, ficou claro [sic] para mim a diferença da improvisação, quando livremente experimentava a produção do som do meu corpo, diferente da interpretação, quando reproduzíamos as canções, como a do ‘Ilibum’, e a composição quando assistimos ao CD-ROM, como quando o músico tentava compor uma melodia, lembrei até de um filme que assisti, acho que o nome é ‘O som do coração’.” (Profª. B., Ens. Part.).

Esse contexto experimentado na teoria e prática das vivências, com a linguagem musical, com certeza fará toda diferença na vida dos participantes da mesma. Cabe mencionar o trabalho realizado com a música do “Ilibum”, uma Brincadeira Cantada, da autora Lú Chamusca (Salvador/BA), professora, arte-educadora e produtora, a quem tive o grande prazer de conhecê-la no Congresso de Educação (PUC- Paraná). Essa Brincadeira Cantada, que envolve a música (o canto) e os sons do corpo, num jogo de gestos e sons, refere-se a uma canção que fascina as crianças de todas as idades, inclusive adultos, quando trabalhei em muitas turmas no curso de pós-graduação e todos se sentiam contagiados pela melodia e letra da música, como também o jogo teatral (faz de conta, que é o animal mencionado) que apresenta. Reproduzimos a canção, cantando-a e encenando-a, pois a música sugere gestos e

sons, como: o bater com as mãos (ritmando), o estalar dos dedos (com harmonia), além do processo imitativo, envolvendo o corpo atuando como personagens, os animais (elefante, formiga, macaco, bicho preguiça e coelho), incorporando suas características e sons.

3.3.2 Estética na linguagem cênica e corporal

No contexto da vivência **cênica e corporal**, referenciei as autoras Ferraz e Fusari, em seu livro “Arte na Educação Escolar”, onde abordam a educação estética, pontuando que o ensino de arte (nos cursos):

Seja pensado também pelos caminhos da *Educação Estética*, a qual deverá articular-se com esse ‘fazer’, partindo do contexto da percepção, do uso, conhecimento, apreciação e crítica. A apreciação estética irá contribuir para a ampliação das habilidades já existentes, estabelecendo no processo educacional a ponte entre o fazer e o refletir (pensar). (2010, p. 58, grifos das autoras).

Desde o princípio desta investigação e, conseqüentemente, durante os momentos das vivências, venho registrando as discussões tendo como base um posicionamento segundo o qual a arte possui em seu valor um intenso vigor pedagógico. As vivências com a linguagem teatral possibilitaram aos participantes problematizar reflexões em torno da arte e, especificamente, a aprendizagem da estética do sujeito (participante-professor). Para discorrer sobre essas questões em torno da arte, resalto a relevância dos autores Barbosa (2003) e Duarte Júnior (1998), sobre o estudo e a apreciação da arte, em que apresentam objetivos diversos em torno de uma educação estética, compreendidas como ciência das sensações, ou seja, o ato de conhecer é medido pela percepção sensorial e corporal do ser humano através dos sentidos.

Utilizei essas referências teóricas e exponho agora um dos momentos registrados sobre a “vivência cênica”.

Abordei o “Mito da Caverna”, de Platão, como possibilidade de levar o grupo a um reconhecimento do corpo no ato cênico. Tal mito sustenta que o corpo é o cárcere da alma, então estabeleci que a caverna (simulando com metros de Tecido Não Tecido (TNT), na formação de uma caverna) seria o mundo sensível, o interior que existe dentro de cada um de nós. Já o exterior da caverna, seria o mundo real, o mundo das ideias, como é estabelecido na filosofia platônica. Assim, foi possível problematizar um debate sobre o corpo, o espaço, os sentidos, o mundo das ideias, resultando que o homem é feito de corpo e alma e, assim, pertencemos ao mesmo tempo a esses dois mundos. Trouxe essa reflexão para que

compreendessem a importância do homem de estar no mundo, podendo se colocar sob outra atitude, reconstruindo um novo olhar sobre si, sobre o espaço, isto é: illustrei como ocorre a relação do homem com o mundo e com seu corpo.

Oportunizei que desejassem entrar na “caverna” ou não e ali solicitei que refletissem sobre seu corpo, possibilitando que interagissem com o seu interior. Essa foi uma atividade fascinante, conforme os depoimentos que surgiram dos professores participantes da atividade. As vivências cênicas exigem do corpo o movimento, os gestos, a plasticidade expressiva facial envolvida por um sentir interior. O corpo é, na verdade, o primeiro e maior instrumento natural do homem e os movimentos deste corpo podem ser vistos como traduzindo os elementos de uma cultura ou sociedade.

Meu objetivo e desejo, como mediadora, foi evidenciar que a matéria-prima principal reflexiva e estética da linguagem cênica era o próprio corpo: a voz, o gesto e o movimento de cada um. Isso era o que permitia ao mundo interior e exterior que as ações emergissem em representações. Ao contracenar em uma peça ou atividade de improvisação teatral, um sentir reflexivo e sensível e a possibilidade de exercício corporal e mental podem favorecer o desenvolvimento infantil. Como observamos nos relatos a seguir: *“Quando entrei na caverna, e tentei sentir o meu corpo, parece que minhas pernas ficaram pesadas, pois tentei sentir e ouvir a mim mesmo e o corpo parece que as pernas pararam, nunca tinha parado para sentir meu corpo.”* (Profª. O., Ens. Públ.). *“[...] Eu fiquei agoniada, pois queria saber o que estavam acontecendo aqui fora e pensado de mim aqui fora, ouvia as vozes mais não via os rostos, só as pernas passado de um lado para o outro. O pior ainda é que fiquei desconfiada, achando que iam dar algum susto em mim.”* (Profª. M., Ens. Públ.).

A linguagem cênica constitui expressões simbólicas, reveladoras de anseios, medos, buscas e evolução inerentes à condição humana, e a exploração dessa linguagem, pelos profissionais da área, instiga questões existenciais. Além disso, promove o resgate dos registros de experiências vividas, de imagens, sons, percepções; todas as expressões exigem do corpo de quem está contracenando um redescobrir do próprio “eu”, reconhecendo-se na própria história do homem e da sociedade.

Se o conhecimento se produz no âmbito mais complexo da investigação, de acordo com Vygotsky (2001), os instrumentos disponíveis do sujeito são a razão, sentido-corpo, intuição, sendo esses o ato de aprender nas interações sociais. (VYGOTSKY, 2001). Portanto, entendemos a arte como pensamento e ação, na sua complexidade, articulando intelecto (cognição), afetividade e psicomotricidade. Esses três aspectos da dimensão humana foram a base do trabalho nas vivências com a linguagem cênica. As experiências que foram

oportunizadas favoreceram o exercício da exploração do sensível, crítico-reflexivo, o movimento, o estímulo e a imaginação.

Segundo autora Viola Spolin, tem lugar de destaque a linguagem dramática. Define o jogo teatral como fundamental para o desenvolvimento desse tipo de linguagem da arte, como envolvimento, estimulação da criatividade, liberdade criadora, através da experiência dessa linguagem. A experiência é, para Spolin (1992, p. 4), resultado do jogo, e, considerando qualquer pessoa capaz de experimentar, ela afasta do seu programa de oficinas qualquer suposição que pretenda relacionar o jogo à presença ou à ausência do talento, sendo que toda pessoa pode experimentar. Quanto ao ensino à criança, poderíamos aqui pensar sobre a necessidade do professor não relacionar esta atividade com talento para representar. Ainda na compreensão da autora, se o ambiente permitir, a criança pode aprender qualquer coisa, o ambiente lhe ensinará tudo que ele tem para ensinar. Portanto, “talento” ou a “falta de talento” tem muito pouco a ver com esse processo de aprender arte teatral. (SPOLIN, 1992, p. 4).

Diante do exposto (fotos relacionadas no texto - 2, 3 e 4), a proposta das vivências forneceu instrumentos significativos e desafiadores para a educação do sensível, o prazer estético, criar, interagir, e expressar-se, ou seja, recriar transformando a realidade social, histórica e cultural.

Foi oportunizado aos grupos trabalhar com a peça de teatro “O Rabo do Gato”, da autora Lú Chamusca, professora, musicista e arte-educadora da Bahia/Salvador. Esta peça infantil, de gênero dramático, é composta de um enredo musical, referente à parte falada (não cantada) da peça; entretanto, o “enredo” pode também se referir à parte dramática do espetáculo, quando ocorre uma interpretação teatral se relacionando com as performances de dança, encenação e canto. O “Rabo do gato” conta a história dos animais, dando asas à imaginação do universo infantil, pois dá voz aos animais, que dialogam. Foi possível compor um grupo de participantes da vivência, para que fizessem uso de alguns instrumentos confeccionados nas vivências da linguagem musical (reco-reco/garrafa de água, chocalho/lata de refrigerante e pedrinhas, como tambor/lata de alumínio), confecção de instrumentos rítmicos (figura 2) com os quais produziram sons e acompanharam o texto cantado. Esta peça proporciona uma linguagem teatral que, diretamente, é vista (fruída e apreciada). A participação do grupo foi encantadora e intenso o esforço do grupo do som em encontrar o ritmo para o trecho cantado.

O mergulho na linguagem cênica com a peça “O Rabo do gato” buscou possibilitar um repensar o mundo. O movimento e expressão física, improvisação, criação e

composição de personagens, cenário e figurino, tudo foi produzido pelos próprios participantes do grupo, o que considerei um trabalho muito importante.

Figura 2 – Linguagem dramática, com trecho musical



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2011.

Figura 3 – Teatro musical



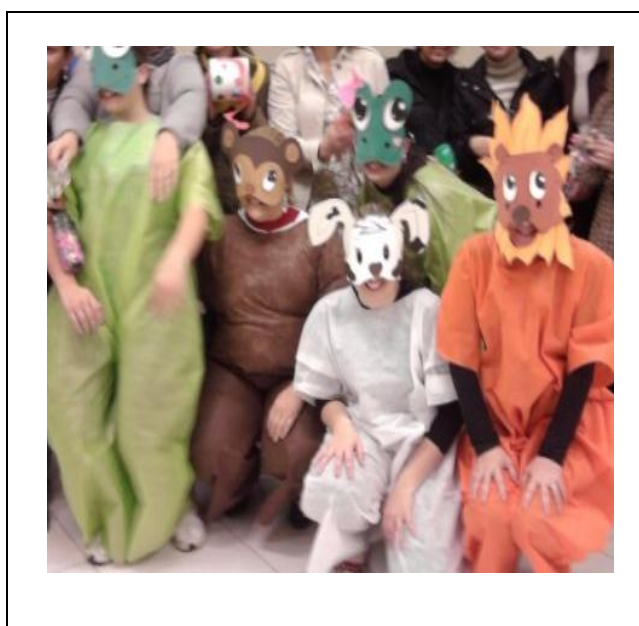
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2011.

Figura 4 – Vivências com o primeiro grupo de professores



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2011.

Figura 5 – Linguagem dramática e musical



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2011.

A seguir, apresento relatos e reflexões dos participantes do grupo das vivências da linguagem cênica.

“[...] Eu nunca pensei sobre a arte, ou seja, aqui referindo à linguagem do teatro, como um grande valor pedagógico cultural, jamais parei para pensar que o processo cognitivo está relacionado nesta linguagem, favorecendo o pensamento e a ação, eu pensava

no teatro como uma forma de extravasar as angústia e a timidez, mas ao mesmo tempo pensava na dificuldade de trabalhar com esta atividade.” (Profª. L., Ens. Públ.).

A fala da professora L. demonstra que ela deve ter recebido, em sua formação, a arte como uma forma de liberação emocional, pensamento que permeou o movimento de valorização da arte da criança após a queda do ‘Estado Novo’, responsável pelo entrave ao desenvolvimento da Arte/Educação no Brasil, quando solidificou atitudes e procedimentos antilibertários já ensaiados na educação brasileira anteriormente, como o desenho geométrico na escola secundária e primária (BARBOSA, 2008b, p. 04). Essa concepção ainda permeia as salas de aula até os dias de hoje, apesar de sabermos que o teatro possui sua especificidade, seu conteúdo dramático, mesmo assim é concebido como catarse, utilizado somente para favorecer a liberação de emoções, como no processo de apoio a outra atividade ou área de conhecimento. Nesse contexto, o seu verdadeiro valor é desprezado, no entanto ele pode sim favorecer esses aspectos, porém seu conteúdo não deve ser restrito à atividade relacionada às emoções, mas ir além, num pensar mais filosófico de sua concepção crítica e reflexiva, histórica e social, tendo como base a história do teatro nas práticas sociais da humanidade.

“[...] Quando fizemos um teatro, sempre é para eventos, então escolhemos as crianças menos tímidas, que saibam falar alto e decorem as falas. Enfim, tenho a certeza que não aprendi nada de arte na minha formação.” (Profª. O., Esc. Públ.).

Nesse segundo depoimento, faço as críticas necessárias para esta reflexão tendo como base a década 1947, quando ocorreu uma supervalorização da arte como livre-expressão. Essa ideia, antes introduzida no Brasil pela Escola Nova (BARBOSA, 1975, p. 44), tinha como principal finalidade permitir à criança o expressar de sentimentos, sem perspectivas de aprendizagens relevantes em artes (BARBOSA, 2008b, p. 5). Compreendendo ainda mais essa realidade no ensino de arte e a formação deste profissional participante da pesquisa, busco situar, como já mencionado, o Movimento Escola Nova, originado no final do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos, teve seus reflexos no Brasil por volta de 1930, e, segundo Saviani (apud FERRAZ; FUSARI (2009, p. 33), a partir disso, deslocou-se o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos, do professor para o aluno, da disciplina para a espontaneidade.

“[...] Eu raramente trabalho teatro, somente para eventos na escola, quando a opção é para teatro e não a dança, pois ensaiar a dança é melhor do que teatro. Nunca parei para pensar no propósito pedagógico de ensinar teatro para criança, penso que minhas crianças são muito pequenas para atividades de teatro.” (Profª. J., Ens. Part.).

Conforme a fala da professora, percebi que ainda se encontra na postura do professor a dificuldade da mediação e adaptação das atividades de acordo com a faixa etária que se trabalha. Acredito que o maior entrave no processo sala de aula hoje é saber para quem irá ensinar, o que vai ensinar e, conseqüentemente, “como” e “quando” o professor deve intervir no processo de mediação, como também adaptar o conhecimento sistematizado na produção do conhecimento infantil.

“[...] Sempre busquei informações sobre arte, pois, além de ser recreativa, deixando a criança feliz, com o uso de fantasias, no jogo lúdico do diálogo ‘faz de conta’. Tanto para quem assiste como para quem vive os personagens, ainda, possibilita, para as crianças, o conjunto de conhecimentos e produção de arte nesta área, que foi constituída historicamente. E trabalhar estes conhecimentos com as crianças é valorizar a nossa cultura, inserindo a criança no enredo ensinado, aumentamos o seu vocabulário e a apreciação da mesma à dramaturgia [...]” (Prof.^a L., Esc. Públ. e Part.)

Através dessa fala, notei que a necessidade do conhecimento na formação do professor, as bases teóricas, nunca foram tão emergentes. Analisando os depoimentos, percebo a diferença de postura, a compreensão lógica e sensível diante de uma proposta de trabalho, pois saber quando o professor é parte do processo educativo emerge um saber teoricamente elaborado à sua prática.

Refletindo sobre os depoimentos registrados nas fichas no Diário de campo do interior das vivências, acentuo que se torna importante analisá-los dentro uma visão holística, na qual o ser humano é um ser por inteiro, integral, não há como dissociar sua maneira de pensar e sentir (ambas as potências se relacionam constantemente no processo ensino aprendizagem). Houve um clima de estímulo e de aceitação mútua, gerando relatos emocionantes, em que as informações fluíram de maneira notável e autêntica e os participantes puderam vencer os obstáculos ao mergulhar nas atividades de arte propostas nas vivências.

Além disso, o ser humano do professor sofre influência de várias instâncias, é produto da história e produz história transformando ou reproduzindo-a sob a ótica da sua cultura e da realidade já vivida e ainda vivendo. A sua formação também está inserida nesse processo. O detalhe a considerar é o seguinte: quanto mais se aprende, mais o ser humano tem bagagens de instrumentos para problematizar e transformar. É aqui que a arte entra com seu poder de crítica à realidade vivida. O recriar parte da combinação do que já existe, utiliza dados novos, transformando-os em sabedoria.

3.3.3 Obras de arte: linguagem plástica

O encontro destinado à vivência com a linguagem plástica remete à importância de o professor conhecer os elementos significativos dessa linguagem, desde o ponto de vista estético, técnico, expressivo e factual, dentro de uma postura criativa e reflexiva. Um dos conteúdos é a leitura e releitura de obras de arte na educação infantil, sob a visão crítica do professor, com a contribuição das obras realizadas por crianças. Esse foi o outro ponto explorado nas vivências, buscando, ao mesmo tempo, compreender a realidade do professor diante do seu repertório artístico e a possibilidade de formação continuada.

Um breve recorte na história mostra que, desde meados de 1990, implanta-se nas escolas brasileiras a **releitura**, uma prática do fazer artístico. Segundo explica Rosa Iavelberg, em seu livro “Para Gostar de Aprender Arte”, tal atividade foi indicada como um único fazer artístico, e o mais grave é que, quando se falava em releitura, entendia-se como copiar as obras. (IAVELBERG, 2003).

Com base na abordagem acerca da releitura da obra de arte que Barbosa apresenta, faço a seguinte contribuição para reflexão sobre esta atividade: “releitura”. “O que quer dizer releitura? Reler, ler novamente, dar novo significado, reinterpretar, pensar mais uma vez.” (BARBOSA, 2005, p. 145). A autora acrescenta que releitura é quando o leitor se apropria de uma obra (imagem) de outro artista e ela está contida inteira ou desconstruída, mas está presente, como também pode significar criar o mundo ao nosso redor e criar a partir de tantas coisas que vemos.

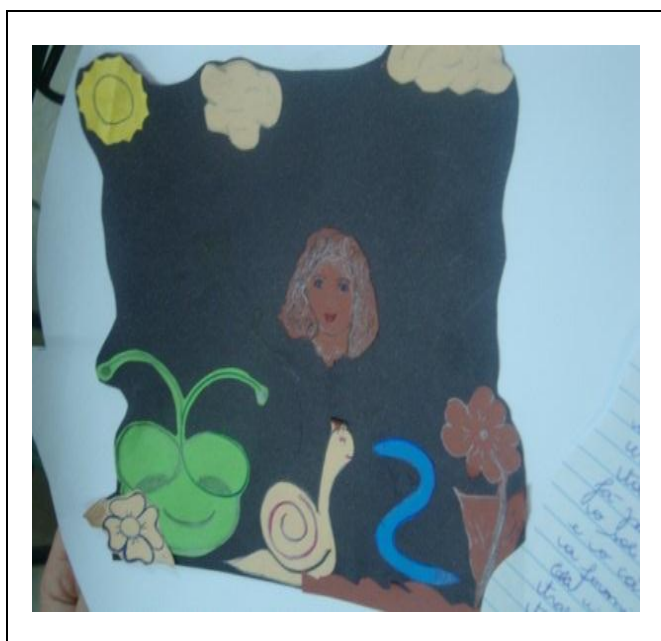
Durante o nosso diálogo, nas vivências, foi possível anotar alguns argumentos e relatos sobre essa questão, no que diz respeito sobre “quem é o professor”. A professora M. (Esc. Part.) argumentou ter feito esse tipo de trabalho em uma oficina de arte, proporcionada pela Secretaria da Educação do seu município, na semana de capacitação docente. Uma das atividades propostas era que fizessem a releitura da obra de Tarsila do Amaral, “A Família”, Foi lhe dado material: cartolina, guache e pincéis. A proposta seria que lessem a obra, observando suas formas e cores e tentassem desenhar e pintar com guache. Ainda completou seu relato argumentando que “[...] *No início achei chato, pois não tenho dom para o desenho, não tenho firmeza nos traços, mas depois quando cheguei ao uso das tintas, o tempo passou e eu estava mergulhada em cobrir meu desenho com as cores que ali estavam sem contar a paz que sentia enquanto eu deslizava o pincel!*” (Prof.^a M., Esc. Part.).

Ana Mae Barbosa (2010), com seu referencial sobre a Abordagem Triangular para o ensino de arte, explica o que é uma leitura e releitura de obras de arte, discutidas também

nas vivências com professores. Ela diz que a releitura faz recriar uma obra de arte, o estilo de quem relê, é uma prática muito comum no mundo das artes, artistas também fazem esta atividade, criando um percurso poético, inspirando em obras conhecidas para elaborar a suas próprias. Isso significa uma forma de intertextualidade, um diálogo entre uma obra e outra.

O exercício praticado com esta vivência era uma releitura de uma peça de teatro apresentada pelo grupo, com fantoches. Em seguida, os participantes, em pequenos grupos, fizeram uma releitura para a linguagem plástica, com recorte, colagem e uso de tintas, se fosse necessário.

Figura 6 - Releitura da linguagem cênica, na linguagem visual (recorte colagem)



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2012.

Os conteúdos dessas linguagens forneceram inúmeros objetos artísticos identificados pelos professores no seu cotidiano. Neste momento, incentivei-os a olhar com intencionalidade estética para os objetos sensíveis do seu entorno, destacando a presença deles no cotidiano do professor.

Em leitura e releitura em arte, refleti sobre as estratégias de leitura de arte com professores em contextos diferentes, com as representações das linguagens artísticas do desenho da colagem e da linguagem plástica.

Levei-os a perceber que propor situações de leitura de obras de arte para crianças envolve os posicionamentos estético-artísticos dos professores. Esse tema possibilitou refletir sobre a arte enquanto linguagem expressiva construída culturalmente. Foram feitos alguns apontamentos frente às obras de arte com relação à necessidade de se pensar o quanto ela

(obra) desafia a criança quanto ao seu significado. As experiências de leitura e releituras de arte podem significar para crianças e professores situações discursivas de construção de sentidos para esta linguagem plástica e/ou visual de exercício de criação em linguagens artísticas. Dessa forma, a concepção de releitura estendeu-se das artes visuais para uma transposição de linguagens em que é possível transformar o texto visual em dança, música, teatro, entre outras, como no caso da vivência (foto 5).

Foi importante elencar, durante as vivências, aspectos importantes para a mediação do professor por turma. Procurei, nesta etapa das vivências, fazer algumas considerações a respeito da relação entre as linguagens da arte e o atendimento à infância em suas possibilidades de acesso à cultura.

Sendo crítica, era necessário propor-lhe um ensino coerente. Contatei a falta de conhecimento específico, portanto necessitei ir além, trazer para as vivências embasamento teórico, tanto no que diz respeito à História da Arte como textos de grandes teóricos da educação e arte-educação, dividindo os professores, em cada momento distinto, em pequenos grupos de trabalhos, propondo discussão, reflexão e socialização em grande grupo (Foto 6).

Figura 7 - Articulando teoria e prática a partir de análise frente às obras realizadas com crianças



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2012.

O objetivo deste estudo foi dar destaque à formação do professor (pedagogo). Acredito que não basta o acesso aos referenciais de ensino da arte. É preciso que eles vivenciem as linguagens da arte, ao mesmo tempo em que refletem sobre experiências estéticas e artísticas. Assim, penso que eles poderão tornar-se críticos com relação ao seu fazer pedagógico.

Durante o processo das vivências, fui me convencendo de que a falta de interesse de alguns estava associada à falta de conhecimento sobre o assunto. A maioria dos professores, na sua prática, não tinha fundamentos crítico-filosóficos sobre uma obra de arte.

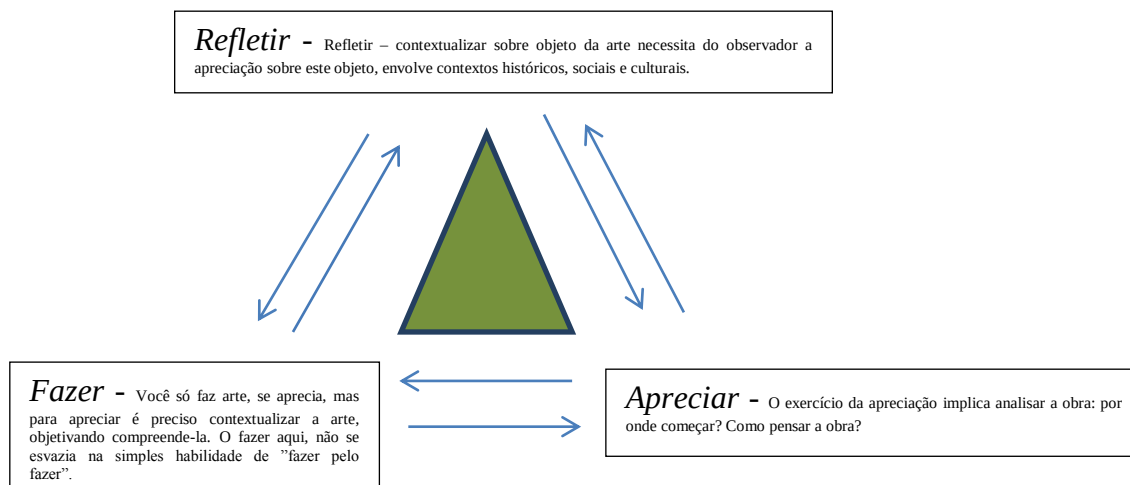
Para o estudo sobre imagens “Obras de arte”, oportunistei, então, espaços de discussões acerca da teoria de Barbosa (1998), *A Abordagem Triangular*, concordando com ela sobre o fato de que, no Brasil, nem a obrigatoriedade e o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir, tanto na formação do professor quanto a existência das linguagens da arte nas escolas e universidades.

A preocupação de Ana Mae é com a ação, ou seja, com o fazer pedagógico do professor frente a seus alunos, com relação à concepção, conhecimentos, objetivos reais do ensino da arte nas escolas. Porém, nesta pesquisa, acrescento a formação do professor da educação infantil que trabalha com a infância, considerando que precisa estar qualificando no campo dessas linguagens. O problema está na mentalidade, ação e reflexão sobre o que se sabe sobre arte e a empatia que este professor tem com estas linguagens, que são variadas.

O processo da Abordagem Triangular teve início na década de 1980 e foi sistematizado no período de 1987/1993 no Museu de Arte Contemporânea (MAC) da Universidade de São Paulo (USP). Surge da necessidade de uma prática de ensino pós-moderno de arte e da procura de uma alternativa para prática de livre expressão do ensino moderno de arte que já não corresponde às inúmeras tendências e aspectos da realidade contemporânea.

A Abordagem Triangular está baseada nos princípios de três outras abordagens: as *Escuelas AL Aire Libre*, do México; *Critical Studies*, da Inglaterra, e no Movimento de Apreciação Estética aliado ao *Discipline Based Art Education* (DBAE), dos Estados Unidos. (BARBOSA, 1998). As *Escuelas AL Aire Libre*, surgidas depois da Revolução Mexicana de 1910, constituíam um movimento educacional que pretendia a recuperação do padrão. A Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa, é hoje a principal referência do ensino da arte no Brasil. Essa proposta procura envolver vários pontos de ensino/aprendizagem ao mesmo tempo, entre os principais estão: leitura da imagem, objeto ou campo de sentido da arte (análise, interpretação e julgamento), contextualização e prática artística (o fazer).

Figura 8 – Reflexão da apresentação da proposta triangular para o ensino da arte



Fonte: Elaboração da autora, 2012.

Nesse contexto, podemos dizer que esta abordagem para o ensino das linguagens da arte favorece a ampliação de fronteiras culturais e interdisciplinares, pelo fato de a arte ser compreendida dentro dos aspectos histórico, social e cultural, pela arte nas sociedades e a experimentação das linguagens artísticas. A Abordagem Triangular, assim definida, é uma possibilidade concreta de um trabalho complexo em arte. Como afirma Ana Mae, “contextualizar” é estabelecer relações no processo de ensino para que ele possa ser uma porta aberta para a interdisciplinaridade. (BARBOSA, 1998, p. 38). Ainda sobre esse movimento, Barbosa (2005) diz-se influenciada, principalmente, pelo inter-relacionamento entre arte como expressão e arte como cultura na situação de ensino e aprendizagem. A autora destaca também a influência do que foi colocado pelo movimento de apreciação estética, defendido no DBAE, nos Estados Unidos.

Ana Mae, como pesquisadora, reuniu as vertentes da crítica e da estética na “leitura de imagens”, para sistematizar a Abordagem Triangular, ressaltando ações a serem observadas ao propor o acesso à arte: fazer/ler/contextualizar. No entender dessa mesma autora (1998), a “contextualização” é marcada pela busca de reconstruir, junto aos alunos, o contexto no qual o trabalho de arte aconteceu, situando-o em relação às experiências do entorno desses alunos. “**Contextualizar**” envolve o universo estético vivencial que cerca a obra, envolvendo a cultura e a pluralidade dessa cultura. A leitura de imagens diz respeito à atribuição de significados tanto das obras de arte como das imagens do cotidiano por meio da análise estética e crítica dessas produções. O “**fazer**” engloba as situações de produção, a dimensão expressiva – emerge num processo criativo que é pessoal, e, ao mesmo tempo, cultivado. Pessoal, porque o sujeito está diante do desafio de dar forma a seus pensamentos,

sentimentos e desejos; cultivado porque este processo está sempre sendo enriquecido pelas informações culturais (contextualização) e pela leitura de imagens.

Dewey (1982) já defendia a articulação entre criação e apreciação, é também o que fundamenta as propostas pós-modernas de arte/educação. A relação ver/fazer, definidora das propostas pós-modernas de arte/educação, está presente na Abordagem Triangular, articulando arte como expressão e arte como cultura. Barbosa (2009), por sua vez, salienta que preparar as crianças para o entendimento das artes visuais é prepará-las para o entendimento de qualquer imagem. Para isso, exigirá um currículo que interligue o fazer artístico, a análise da obra de arte e a contextualização, organizado de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento sejam respeitados. Dessa forma, cabe ao professor fazer escolhas referentes ao que ensinar; para tanto, precisa de conhecimentos estéticos que lhe possibilitem reconhecer os códigos e valores culturais, seus e dos alunos. Barbosa (1998, p. 41) elucida:

[...] a educação estética não é ensinar estética no sentido de formulação sistemática de classificações de teorias que produzem definições de arte e análise acerca da beleza e da natureza. Este não é o principal propósito da educação estética. O que chamamos de educação estética de crianças, adolescentes e adultos é principalmente a formação do apreciador de arte.

Assim, para compreender o fazer artístico, é preciso observar as mudanças que ocorreram na passagem do campo moderno para o campo contemporâneo de arte: no entendimento de arte, na figura do artista, na imagem da criação artística, no modo da arte ser apresentada social e culturalmente. Desse modo, a concepção estética deixa de estar atrelada ao ideal de beleza para mostrar a significação contextual do objeto artístico. O artista deixa de ser o mágico criador e passa a ser o propositor de situações, que exigem a interferência dos que têm acesso a elas.

Ferraz e Fusari (1993), ao tratar de situações de acesso às linguagens da arte na escola, apontam a necessidade de o professor ter consciência do seu posicionamento quanto à estética e à arte, visto que o seu entendimento e o seu posicionamento quanto a essas questões influenciarão no modo como ele proporá as situações de ensino e de aprendizagem dessa área.

3.3.4 Estudo: corpos, a dança não é só lazer, é arte

O trabalho artístico na vivência com professores foi essencialmente lúdico. Como o grupo ficou envergonhado de exibir seus corpos cênicos, então foram propostas, no primeiro

encontro deste tema, brincadeiras musicadas chamadas também de brincadeiras cantadas. Segundo minhas observações e relatos, foi possível perceber a animação de alguns e a timidez de outros. No entanto, aos poucos foram deixando contagiar-se pelos estímulos na interação. Fui registrando as impressões sobre eles no Diário de campo. Por isso, posso afirmar que a fruição mobiliza os sentidos e diversas funções cognitivas ou processos mentais que mobilizam a conhecimento. Esta foi a experiência que mais revolucionou o ambiente da sala em que estávamos, pois trouxe para o interior das vivências, não só as “brincadeiras cantadas” com uso de “cangas” nos movimentos das danças africanas, mas as culturas regionais brasileiras, como também apreciamos um espetáculo de dança no vídeo projetado no *datashow*.

As danças fazem parte da história humana social, populares como as festas familiares. Ao apresentar o vídeo com um trecho do espetáculo que gravei do festival de dança, em outubro de 2010, no Shopping Itaguaçu, tinha um desejo de provocar um olhar acerca dos movimentos infantis. As características dos movimentos expressivos presentes na dança ajudou a perceber os gestos contidos e expansivos, o ritmo do corpo, os movimentos lentos ou rápidos. A dança aborda questões de integração de quatro princípios: a problematização, a articulação, a crítica e a transformação.

Tentando favorecer a melhor interação entre os professores, percebi entraves devido à sua dificuldade de deixar-se envolver pela melodia e bailar o corpo. Em outro momento, sentados em círculo, fizeram relatos de experiências com a dança. Foram surgindo muitas situações do professor com relação à “exibição do corpo”. A seguir algumas declarações: “[...] Shirley, espero que os meus colegas não vão rir do que vou falar, pois se rirem eu vou parar de falar!” (Profª. M., Ens. Públ.).

Quando a professora M. iniciou sua fala, seu rosto foi tomado por uma rosácea vermelha em cada face. Tentei, neste momento, passar-lhe segurança, afinal havia 33 pessoas (34 comigo), claro que a grande maioria não fazia parte do seu círculo de trabalho, mas outros sim. Olhei firmemente passando a mensagem: “Estamos juntos neste momento!!” E para os outros, foi como um chamado: “Olhem, estamos juntos, vamos respeitar o diálogo aqui estabelecido”. Pareceu que naquela sala havia isso escrito, pois um grupo muito brincalhão respeitou piamente a colega. Não foi preciso dizer nada, pois ela recomeçou seu relato, e diante dos outros notou que também havia outras situações parecidas com a dela. Então continuou a sua fala:

“[...] Vou contar, acreditem, acho lindo quem dança, mas sempre fui muito envergonhada. Quando garota me escondia para que a professora não me chamasse para as

apresentações juninas na escola; quando jovem, ia para um canto no clube e me esbanjava a dançar, porém me afastava das pessoas que me conheciam, somente duas amigas me acompanhavam, com elas eu me sentia livre de preconceito, pois afinal sempre fui ‘gordinha’ e certos tipos de movimentos, como mexer com os quadris, girar, fica esquisito. E isto sempre foi meu problema, limitava o meu gosto pela dança. Casei, tive os filhos, os quadris alargaram mais e junto também a minha vergonha. Meu esposo já desistiu de me convidar para ir a bailes, pois ficamos sempre sentados, fico sempre preocupada com o que os outros vão dizer. Lá na escola todos falam que meus alunos adoram apresentar danças, eles aprendem os movimentos rapidamente. Geralmente uma vez por mês duas turmas apresentam um número artístico no pátio na hora do recreio, e eles foram muito aplaudidos. Trabalhei a música do Guilherme Arantes “Deixa chover”, com tiras de papel celofane, eles movimentavam-se como se fosse a chuva, ensinei-os a trançar as tiras de um corpo para o outro. Ficou muito legal. Agora adivinhem como eu danço com eles, fecho a porta para ninguém ver, com as crianças perco a vergonha e volto a ser criança. Vou deixar claro que o fato de eu me esconder não quer dizer que faço movimentos não corretos para crianças, diria erotizando o corpo, ao contrário, me preocupo com os valores e os movimentos para desenvolver a ação motora. Meus alunos têm entre 4 e 5 anos. Na verdade, o que me faz esconder é que uma pessoa magra, na atividade da dança, ao fazer movimentos rápidos, não espalha muito as gorduras do corpo porque não as tem, assim não chama muita atenção e, se chama, é no aspecto da beleza. Já a pessoa gorda, é assim como me sinto, só o fato de sambar, parece que espalha tudo e eu não quero ser julgada em estar manifestando meu corpo para a criança. De porta fechada, eu danço com eles ponho um agasalho neste dia, parte de cima mais comprida e vamos embora, eles acham um máximo, recebo até muitas cartinhas quando faço aulas assim animadas. Ufa, falei, já foi!!” (Profª. M., Ens. Públ.).

O que posso entender desse contexto é que na nossa relação com arte, aqui falando da linguagem corporal, no embalo, podemos enfrentar qualquer ritmo, em suas mais diversas manifestações, e torna-se extremamente confuso quando nos prendemos a julgamentos pré-concebidos durante toda a trajetória de vida. Existe um corpo que se envolve e, ao mesmo tempo, existe um controle social sobre este mesmo corpo. As emoções interferem significativamente na participação do ser humano nas atividades motoras; sentir emoções, transmitir vontades, decidir sobre o que fazer e explorar as potencialidades com vigor são mensagens emitidas pelo ser humano. E o professor, enquanto ser humano, também sofre, pensa sobre suas negações, incluindo aqui o seu próprio preconceito e, nesse caso, acredito estar mais relacionado ao “corpo feminino”, pelo tabu que a sociedade imprimiu no

sujeito-feminino, num processo histórico social e sexual, envolvendo este sujeito numa trajetória de repressão quanto à liberação movimento e corpo. Considero a necessidade da motivação profissional, pois o professor precisa educar-se emocionalmente, libertando-se do preconceito generalizado. Entendo que o professor necessita ter uma postura adequada frente à sua posição de educador ético e cidadão, mas deve enxergar suas necessidades de aceitação e satisfação no viver e estar com seus alunos, ainda mais em se tratando de crianças, para não influenciá-las negativamente. (FRANCHIN; BARRETO, 2009).

Segundo os mesmos autores (2009), a análise da motivação relacionada com a psicologia é tida como uma força propulsora (desejo) por trás de todas as ações de um organismo, podemos dizer que é destacada como o sentimento de uma necessidade, ou seja, um conjunto de fatores psicológicos (conscientes ou inconscientes) de ordem fisiológica, intelectual ou afetiva, os quais agem entre si e determinam a conduta de um indivíduo, despertando sua vontade e interesse para uma tarefa ou ação conjunta. A motivação surge de dentro das pessoas, não há como ser imposta. Despertar o interesse para a qualidade é fundamental, uma vez que não se implanta qualidade por exortação, decretos ou quaisquer mecanismos coercivos. Ainda esses mesmos autores argumentam que o comportamento internamente motivado é aquele em que a pessoa dirige-se à atividade voluntariamente, empenhando em sentir-se competente e autodeterminada.

Portanto, os motivos intrínsecos são resultantes da própria vontade do indivíduo, enquanto os extrínsecos dependem de fatores externos, sendo assim é necessário que o professor desprenda-se de preconceitos com o seu próprio “eu”, envolvendo-se plenamente, libertando-se de julgamentos alheios.

Faço essa observação porque a arte é tão importante para nós e, por outro lado, dependendo da situação de como nós nos damos a conhecer os próprios anseios e a si próprio, a linguagem artística determinará as sensações que causarão (constrangimento, receio e até temor) ou potencializarão nossa relação com o outro, motivação e satisfação.

Para aprender e ensinar a arte com propriedade de conhecimento, no caso da dança, é importante sentir o seu processo contagiante, liberto de preconceito no que se refere ao corpo. Como já discutido neste texto (linguagem musical e cênica), o corpo é o primeiro instrumento de aprendizagem sobre o mundo e sobre nós mesmos. É preciso dissipar qualquer preconceito sobre nós mesmos, mergulhar nas linguagens da arte, dar a conhecer os conteúdos dessa linguagem, destruir alguns conceitos do senso comum. Conforme já mencionado, o processo de ensinar e aprender arte compreende três ações didáticas: fruir, refletir e fazer arte. (BARBOSA; CUNHA, 2010).

4 ARTE... CONHECIMENTO, LINGUAGEM E ESTÉTICA

Já apresentei algumas ideias a respeito da compreensão da arte como comunicação e estética, mas essa não é a única alternativa para compreendê-la. Se considerarmos a arte como conhecimento, linguagem e estética, isso possibilitará uma compreensão da síntese entre cognição, emoção e corporeidade. Esses aspectos não se separam na arte, como não se separam na ação das crianças.

A relação estética com o mundo é comum a qualquer ser humano: todos nós somos capazes de exercer a leitura, que vai além do conteúdo e do objeto. Através dela buscamos descortinar a percepção de formas, sons e movimentos, para, a partir dessas experiências, criar imagens que as signifiquem e abram outros significados. Nesse sentido, a dimensão estética da arte oferece uma possibilidade especial que caracteriza a realidade. Ela vai além dos objetos artísticos e estende sua abrangência a outros campos do conhecimento, e é nessa concepção que vai se constituindo mais uma forma de entender, explorar e conhecer o mundo.

Através dos objetos e conteúdos das linguagens da arte é que se possibilita às crianças o estabelecimento de leituras abertas à realidade, vistas de forma estética. A partir daí, elas veem além aquilo que é observável, desvendando possibilidades de imaginação. De acordo com Oliveira e Bossa (2001), ver o mundo de forma estética é ver diversas dimensões. Destaco que o jogo estético está presente na origem das representações humanas, conciliando a matéria aos sentidos, como ato de pensamento, o que não exclui o horizonte sensível da construção de conhecimentos.

Entendo que as linguagens da arte vão possibilitar ir-se além da leitura e representação. Elas oferecem um repertório de conhecimento, mobilizam as possibilidades de criação de significados. Assim, a arte extrapola as explicações que a instituição escolar tem apontado para ela, viabilizando mudanças na ação do professor não só diante do repertório dos seus objetos de conhecimento, mas também perante outras produções humanas.

Com relação à Abordagem Triangular, somente 6, dos 68 professores das vivências, haviam ouvido falar a respeito. Isso é perfeitamente compreensível por ser um referencial que somente é discutido em cursos de formação de professores de arte. Porém, quando queremos pesquisar sobre como ensinar a respeito de leitura de imagem e obras de arte, tanto os *sites* de pesquisa como os livros destinados ao professor, com referência a esta linguagem, é comum a citação das contribuições de Ana Mae Barbosa e da Abordagem Triangular. Como podemos verificar em algumas declarações de professoras nas vivências:

“Confesso a vocês, em todos esses 10 (dez) anos de profissão nunca ouvi falar dessa mulher (Ana Mae Barbosa), de quem passei a gostar a partir hoje, pois me fez entender que a arte não é somente a obra produzida, para decorar. Não via graça ir a um museu para ver quadros que eu não entendia, apesar de ser óbvio, mas só agora percebo que posso aumentar o meu exercício de perceber melhor, vejo com outros olhos a arte, apreciar, descobrir o seu contexto, quem sabe até fazer arte.” (Prof.^a L., Esc. Públ.).

“[...] Pois é, Shirley, agora gostaria de ouvi-la, falam de tantos autores no curso de formação, autores estrangeiros, e se tratando de referências para educação infantil no universo da arte, por que nunca foi falado sobre a mesma, que é brasileira e preocupada com o ensino no Brasil? Este é o nosso Brasil, começando pela educação, dão valor ao que tem lá fora e fazem descaso com os nossos teóricos. Enquanto eles são países de primeiro mundo, nós ficamos à mercê dos seus modelos e valorizando o que eles produzem.” (Prof.^a L., Esc. Públ.).

“[...] Eu tive o privilégio de conhecê-la pessoalmente, num debate apresentado, não lembro se foi em 2008 ou 2009, na UDESC, em Florianópolis, inclusive ela fez o que você fez aqui: desenhos e pinturas de crianças para que pudéssemos ver e refletir. O mais interessante é que, em pouco tempo, ela referenciou toda a luta travada para que o ensino de arte fosse valorizado e amparado por lei. Vi nela uma pessoa muito comprometida com a cultura artística do país, a mulher é ‘fera’, com um conhecimento extraordinário falou-nos sobre a valorização que devemos dar à cultura local (região), nacional e conhecer diversas culturas (internacional). Falou-nos também sobre essa abordagem, inclusive nos salientou sobre a má interpretação que ocorre por alguns educadores, mas confesso que não lembro muito, pois foi a única vez que estive num curso que falasse de arte, a maioria sempre foi superficial, e ela me ensinou tantas coisas comuns num curto tempo de sua fala, na qual não me detive aos detalhes, mas lembro muito bem desta triangulação para compreender uma obra de arte.” (Prof.^a P., Ens. Públ.).

“[...] Meus colegas, estou formada há quase 8 (oito) anos, e trabalhei com produções teóricas de Ana Mae no meu curso de pedagogia a distância(UDESC). Tínhamos os vídeos das disciplinas e ‘O caderno’, assim chamávamos nosso material, trazia muito das suas citações e suas teorias, inclusive, vídeo e trabalhamos com a obra da ‘Tarsila’, A Família, em que foi discutida esta abordagem para a leitura de imagens. Na época precisei fazer um projeto interdisciplinar a partir da obra. Achei um máximo fazer aquele trabalho, cheguei a aplicar com a minha classe de GT-2.” (Prof.^a D., Ens. Part.).

Esses relatos foram possibilitados através do processo de conversação nas

vivências com arte, atividade teórico-prática desenvolvida neste estudo investigativo, como propriedade de coleta de dados e participação, por isso senti a necessidade de levar informações sobre a biografia e teorias de Ana Mae Barbosa. Foi só no final da redação desta dissertação que me oportunizei a transcrever o que li em uma reportagem que, além de trazer um conhecimento sobre a autora, faz um repensar sobre o processo de superação humana, que com certeza se deu através do seu conhecimento e sabedoria. Sabemos que esse aspecto vem ao encontro da arte também como possibilidade de transpor a obra de arte para além do que está visível aos olhos, através da reflexão crítica.

Segue o trecho extraído da reportagem do Jornal Campus (2013) a respeito de Ana Mae Barbosa, uma arte-educadora comprometida com seu tempo:

[...] Mae é referência no Brasil para o ensino de arte nas escolas. Nasceu no Rio de Janeiro, mas ainda pequena foi morar em Recife. Perdeu o pai com três anos e a mãe com seis, sendo criada pela avó materna. Fez graduação em direito, contra a vontade da avó. Precisava trabalhar e por isso foi fazer um curso com Paulo Freire para prestar um concurso de professora primária. ‘Na época, esse era o único emprego decente para mulher’, comenta. Ana Mae conta que na primeira aula ele pediu para os alunos escreverem porque queriam ser professores. ‘Escrevi que não queria, mas estava sendo obrigada’. Paulo Freire chamou Ana Mae para uma conversa e provou que a educação poderia ser libertadora. ‘Foi então que me encantei com a educação’, conta. Foi nesse curso que ela teve o primeiro contato com Arte-educação. Fez mestrado na Universidade Yale, onde deu aulas de cultura brasileira para pagar os estudos, e doutorado na Universidade de Boston. Para o ensino da arte, Ana Mae introduziu uma abordagem metodológica que envolve a análise de obras, o fazer artístico e uma contextualização teórica. Ela também acredita que a arte tem grande importância intelectual e cognitiva e que é preciso investir em arte nas escolas, com um professor para cada área (artes visuais, música, dança e teatro). ‘Sei que isso demanda dinheiro, mas enquanto se economizar com educação, mais dinheiro vai se gastar com prisão’, afirma.

Há dez anos, sua filha Ana Amália Barbosa teve um AVC no tronco cerebral, ficou tetraplégica e muda. ‘A primeira coisa que eu resolvi combater foi a ideia de que somos vítimas da vida’, afirma. Ana Amália tem a cognição e a memória preservadas. ‘Ano passado, com o movimento do queixo e um programa de computador desenvolvido para ela, minha filha defendeu um doutorado na ECA’, conta a mãe cheia de orgulho.

O projeto das vivências, apoiado na Abordagem Triangular de Ensino de Arte de Barbosa (1998), sugere ampliar as experiências estéticas dos professores envolvendo, entre outras coisas, um contato com artistas, seja pelas suas obras impressas em papel ou projetadas em *slides*. Torna-se, assim, importante relatar o processo vivido com o grupo de professores mergulhados na vivência com arte: obras de arte e seus artistas. Curioso constatar que, em pleno século XXI, obras de arte com fácil acesso (tecnologia e impressa) possam causar espanto e desconhecimento por parte de muitos professores.

Acredito que não somos polivalentes em conhecimento, saber tudo e saber bem,

porém as obras utilizadas nestas vivências aparecem frequentemente nos livros didáticos, folhas de meses, nos copos de requeijão (de vidro), entre outros, e ainda permanecem tão desconhecidas, alguns ilustraram a Semana da Arte Moderna do ano de 1922 e outros vêm construindo a história da cultura do Brasil e do próprio local (região, estado, cidade e bairro). Parti, então, da necessidade de oportunizar aos professores essa prática na vivência com a arte plástica com base em uma obra que eles conhecessem (Apêndice C); os professores foram convidados a observar, no centro da sala, algumas obras, reproduzidas de artistas famosos no mundo e no Brasil.

Nestes encontros, os professores vivenciaram experiências de formação do olhar sobre produção de imagens e o exercício de leituras de obras e criação de suas próprias representações na pintura. Propus aos participantes que observassem as obras (REVISTA CARAS, 2007) e sugeri uma proposta de escolha: “Qual destas obras você levaria para sua casa?” Interessante que muitos ficaram em dúvida, e outros ainda questionaram sobre quem seria o artista, apesar do nome estar exposto na obra. Quando sentamos para a conversação sobre as escolhas feitas, oportunizamos espaço para que os professores falassem e, depois, questionei o porquê da escolha de cada um. Em função da variedade de respostas, fiz intervenções no momento dos questionamentos. Em seguida, no decorrer desta análise, no corpo do texto (folha com questionamento - sem retorno só para a finalidade do trabalho nas vivências), foram anotadas, no Diário de campo as falas dos participantes.

Figura 9 – Abaporu



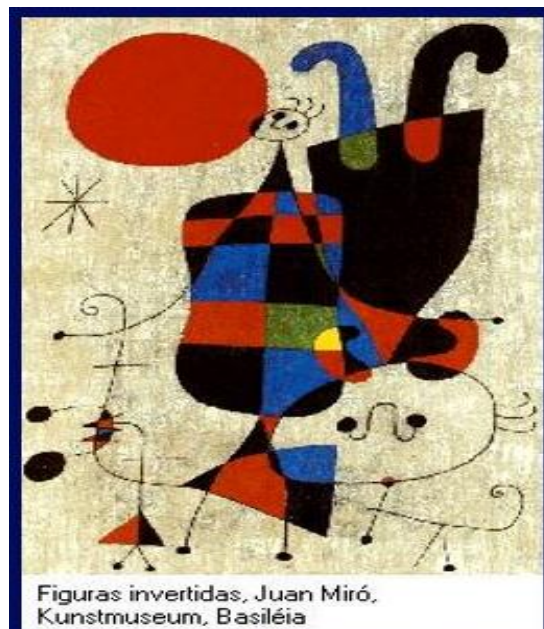
Fonte: Abaporu, 2011.

“Abaporu” foi uma das obras escolhidas. Foram feitas as seguintes colocações, uma delas associando a obra à deformação e outra a um prévio conhecimento cultural:

“[...] Escolhi esta obra, pois achei as cores lindas e parece com um desenho de uma criança, assim meio deformado, já vi esta obra, mas não lembro quando e o nome dela. Os pés grandes, e cabeça pequena.” (Profª. B., Ens. Públ.) (associando à deformação).

“[...] Minha escolha pelo Abaporu, pois já conhecia a obra e já ouvi falar qualquer coisa sobre quem pintou. Foi Tarsila ou Anita? Sei que é a marca da cultura brasileira.” (Profª. C., Ens. Públ.).

Figura 10 – Personagens invertidos



Fonte: História da Arte, 2011.

Na obra escolhida “Personagens invertidos”, foram apontados o gosto pelo estilo da obra e a ludicidade que esta expressa. A professoras fizeram a seguinte colocação com relação à justificativa pela escolha da obra:

“[...] Gostei deste pela cores fortes, parece traços de criança, já conhecia esta obra e gosto muito pelos desenhos feitos em forma geométrica.” (Profª. C., Ens. Públ.).

“[...] Escolhi a obra de Miró pelo lado lúdico que expressa, já trabalhei com outra obra dele (não lembrou qual obra), mas não sei muito sobre ele.” (Profª. D., Ens. Públ.).

Nesse contexto ainda das vivências com a arte plástica, era necessário que os olhares estéticos dos professores também se sensibilizassem para as manifestações da arte,

pois, enquanto história e conhecimento, as vivências oportunizam aos participantes contextualizar essas obras. Desse modo, dentro de uma postura e atitude interdisciplinar, possibilitei aos mesmos um olhar sobre a história do pintor, período vivido e influências histórico-sociais do seu tempo. O processo desta vivência deu-se em três encontros distintos e, ao término deles, foi possível enxergar uma mudança de postura na busca pelo desconhecido, pois curiosidades foram surgindo, inclusive a autopesquisa, montando álbum por professores com obras e contextos com o conteúdo das mesmas para o trabalho docente.

Trabalhei um último momento do encontro desta vivência com a possibilidade de projeto interdisciplinar partindo das questões sociais contidas nas obras. Cito, como exemplo deste trabalho, a escolha do grupo pela leitura da obra de Picasso, a “Guernica”, pintada em 1937 em Paris. A comunicação entre temas sociais, política e a história do artista está expressa na obra de Pablo Picasso.

Figura 11 – Guernica



Fonte: Guernica, 2001.

Foram desenvolvidas atividades transformadoras de autorreflexão, desde o ensino da História da Arte, do estilo da obra, do artista, sua técnica (Cubismo), passando por sofrimento humano, o uso do poder esmagador dos que estão no poder (pintura em forma de denúncia). Além dos trabalhos interpretativos, consideramos a leitura da obra fazendo uma comparação entre “Guernica” e “Pomba da Paz”. A imagem da “Pomba da Paz”, de 1949, de autoria do pintor espanhol Pablo Picasso (1881-1973), foi um bom ponto de partida para os participantes refletirem sobre estética, valores e ideologia.

Por fim, foi trabalhada a expressão gráfico-plástica dos participantes da vivência, através da sugestão de que poderiam escolher uma ou outra das duas obras apresentadas em

slides e em cartaz e painel (REVISTA CARAS, 2007), e da proposta de fazer a leitura da obra e releitura para linguagem (escrita – literária), o mesmo foi dito da linguagem cênica, feita a releitura para a linguagem visual (uso de produção de desenho, recorte e colagem). Como resultado, os professores produziram suas poesias e poemas através das suas escolhas. O ponto culminante foi uma exposição dos trabalhos realizados no uso da linguagem poética e as obras.

Os jogos de palavras, as rimas que iam construindo tinham suas bases na história e técnica e filosofia, da arte e do pintor Pablo Picasso. Esta atividade realizada com os participantes teve que retornar para mim, mediadora da vivência, com a finalidade de análise e exposição realizada no corpo do texto.

A obra abaixo fez parte da atividade de escolha e exploração dos recursos que ela ia fornecendo enquanto a intenção do pintor Pablo Picasso era o protesto contra a guerra em favor da paz.

Figura 12 – Pomba da Paz



Fonte: Pomba da Paz, 2011.

Oportunizar ao professor um mergulho na história da arte (obras e artistas) favorece os aspectos da resignificação das inúmeras possibilidades que as linguagens da arte oferecem ao trabalho docente e ao aluno em formação, talvez pelo conteúdo crítico que está inserido no contexto histórico-social e cultural da obra. A linguagem não é expressão apenas, é muito mais do que isso; quando usamos a linguagem interpretamos o mundo, percebemos o nosso entorno, tomando-nos pelos sentidos.

Vale destacar as contribuições de Vygotsky (1999), para entender o processo, pensamento e linguagem na pesquisa realizada. Nas linguagens da arte, elaboramos uma

percepção acerca do mundo e das coisas, usando funções centrais do pensamento, como função simbólica, a memória e a imaginação e só depois expressamos o resultante deste processo mental. Sabemos que a linguagem visual é estruturada por signos visuais (formas, cores, texturas, etc.) e, para tanto, exige do telespectador uma observação concentrada, ou seja, é preciso reeducar nosso olhar para ver.

A autora Analice Dutra Pillar faz considerações sobre a educação do olhar, atribuindo aspectos notórios sobre o ato de ler imagens, explicando que, quando passamos do olhar para o ver, realizamos um ato de leitura e de reflexão. Segundo ela:

[...] não conseguimos aprender o mundo tal qual é. Construimos mediações, filtros, sistemas simbólicos para conhecer o nosso entorno e nos conhecer. Ver é atribuir significado, está relacionado às nossas experiências e o que estamos vendo. O que se vê não é dado real, mas aquilo que se consegue captar e interpretar e o que nos é significativo. (PILLAR, 1999, p. 13).

Tratando-se de trabalho com crianças, é necessário pensarmos sobre a educação do olhar. Estudos de outros autores sobre leituras de obras de arte levam à necessidade de se compreender como a criança lê imagens, e essas imagens contêm conteúdo estético nos seus diferentes significados, portanto torna-se considerável conceber os aspectos artísticos e estéticos como conhecimento, sendo que a estética tem um lugar específico na arte.

Cada teórico, no seu tempo e no seu estudo, atribui significados relevantes à leitura de obras de arte, porém Pillar compreende que ler uma obra de arte implica ver construtivamente a articulação de seus elementos, tonalidades, linhas e volumes e não somente o que está frente aos olhos, mas também frente ao “sensível”, como afirma a autora, referindo-se a certas considerações à educação estética. (PILLAR, 1999, p. 71-72).

Somos constantemente invadidos por imagens; quanto mais produzimos imagens, menos tempo nos detemos diante delas; os elementos visuais estão carregados de informações, porém a dificuldade do ser humano diante desta prática é deficitária. É preciso que se faça a diferença entre olhar e ver. Por conseguinte, as contribuições de Pillar (1999), através de seus estudos e pesquisa, faz perceber e entender a complexidade da chamada “leitura de imagens”, apontando a reflexão frente àquilo que olhamos e considerando a diferença entre “olhar” e “ver”, existe a possibilidade de direcionar o olhar limiar para ver, o grau desse olhar torna-se aprofundado no sentido mais amplo da questão. Percebemos o objeto e o relacionamos ao sistema simbólico que lhe possibilita dar significados. A autora explica que possuímos uma visão limitada, vemos somente o que compreendemos, só vemos os conceitos relacionados com os sentidos e o prazer, pois “[...] nosso olhar não é instantâneo,

ele capta apenas algumas das múltiplas informações visuais presentes no cotidiano e precisa de processos intelectuais complexos para ver”. (PILLAR, 1999, p. 13-14).

Enfim, ler uma imagem seria compreender suas formas, texturas, cores, volumes, entre outros aspectos, compreender expressões de forma e símbolo, atribuindo significado, contextualizando-a, quer seja um texto, ou uma imagem (plástica, visual), considerando as obras de outras linguagens: a dramaturgia, a musical, entre outras. Nesse sentido, Pillar elucida:

Ao ler, estamos entrelaçando informações do objeto, suas características formais, cromáticas, topológicas; e informações do leitor, seu conhecimento acerca de objeto, suas interferências, sua imaginação. Assim, a leitura depende do que está em frente e atrás dos nossos olhos. (PILLAR, 1999, p. 12).

Observando a minha trajetória profissional com o trabalho com leitura de imagens, percebia o diálogo estabelecido entre a o observador/espectador e a obra, pois as mais simples colocações sobre a mesma ganhavam uma proporção maior, dimensão de troca e conhecimento. Num processo de jogar com a nossa percepção, os questionamentos, erros e acertos, jogamos com nosso conhecimento estético, a subjetividade e a objetividade se misturam. São as nossas vivências e percepções de mundo que nos farão compreender a imagem através do nosso olhar. Por isso a necessidade de oportunizar as vivências com arte, tanto com as crianças como também com os professores em formação inicial e continuada.

Dar a possibilidade de a criança interagir com as obras de arte, definindo e deixando bem clara a diferença entre leitura, releitura e cópia, é essencial para inseri-la no processo de inclusão cultural e artística. Esta possibilidade de poetizar uma obra de arte é fantástica, a produção artística/intelectual produzida pela humanidade não pode “morrer na praia”.

Além da professora C., outras também escolheram a obra de arte, também de Picasso, intitulada Pomba da Paz. Após explorarmos a vida do pintor (como o contexto da obra), antes da produção poética, foram entregues aos participantes folhas com os seguintes questionamentos:

- a) O que você esta vendo nesta imagem?
- b) Já viu imagens semelhantes?
- c) Quais são as formas mais curvas ou mais retas e quanto às linhas (são curvas, retas, espiraladas, verticais, etc.). Há pontos?
- d) Sobre as cores, quais mais se destacam e quais menos predominam na obra?

- e) A imagem leva seus olhos para qual direção?
- f) Nos espaços da imagem, você percebe mais luz ou sombras?
- g) Ao observar a obra no todo, ela provoca seus sentimentos? Quais?

Projetadas no *datashow* e ainda com referência impressa (REVISTA CARAS, 2007), foi possível um trabalho significativo nas vivências. O resultado foi maravilhoso enquanto produção crítica da obra.

Faço referência a Read (2013), cuja obra conheci durante o curso de Mestrado, através do seu livro *Educação pela Arte*, primeira edição em 1963. Saliento o capítulo intitulado *A Forma de Educação*, referindo três aspectos do ensino de arte: 1) atividade de autoexpressão, 2) atividade de observação, 3) atividade de apreciação. Considerando que são três atividades distintas, com assuntos diferentes, elas estão categorizadas no mesmo processo pedagógico do ensino de arte. O ato de ver uma obra de arte exige do indivíduo a autoexpressão, comunicar-se com seus pensamentos, sentimentos e emoções. A observação segue o rumo do desejo de registrar suas impressões sensoriais, esclarecendo seus conhecimentos e seus conceitos sobre a mesma. Já a apreciação, quem vê a obra, “o sujeito”, dá respostas quanto ao modo de expressão de quem fez a mediação, dirigiu o processo de conhecer. Seria, assim, como a resposta do sujeito, ou seja, a reação no aspecto qualitativo aos resultados quantitativos da atividade de autoexpressão e observação.

Em seguida destaco algumas expressões (falas) das professoras com relação ao seu trabalho (na vivência):

“[...] Encontro dificuldade para trabalhar com as crianças com leitura de imagens ‘Obras verdadeiras’, uma porque você não encontra as obras em tamanho grande, eu nem sabia que tinha essas na banca, como a coleção da Revista Caras e quando a gente vê na internet, a escola não tem datashow. Até chegaram alguns livros sobre pintores na biblioteca, mas estes são proibidos de tirar da biblioteca, pois alegam que as crianças são pequenas e podem rasgar. Então recorto gravuras de revista, colo em papelão e peço que as crianças me digam o que veem.” (Prof^a. J., Ens. Públ.).

“[...] Você tem razão, professora, pois fica muito caro imprimir, para turma toda, várias cópias da mesma imagem, sendo que não vai se trabalhar só com uma obra, e também não tem, não tem datashow na escola. Eu também já fiz uma vez um trabalho com recorte de revista, mas não sei como explorar estes elementos visuais, por isso só peço que eles falem o que veem, é como uma descrição, há casa, há flores, etc [...]” (Prof^a. L., Ens. Públ.).

“[...] Gostei da atividade que você trouxe na vivência anterior, o jogo da memória artista e obra, conheci obras brasileiras e artistas que nem sabia que existiam,

assim o custo fica menor, pois posso trabalhar em grupo de quatro, com obras regionais, nacionais e algumas internacionais, depois podemos explorar nas pesquisas sobre elas, assim as crianças passarão a conhecê-las. Posso até plastificá-las para não extraviar, assim poderei usar com outra turma.” (Profª. L., Ens. Part. e outras corroboraram o argumento).

“Eu penso que eu devo me preocupar com isto, pois deveria ser responsabilidade do professor de arte, e não tem na educação infantil, apesar que nem daria tempo, vejo pela quantidade de aula que o fundamental tem por semana, não ia adiantar nada, pois minhas crianças têm 3 anos, quando tiro as tintas do armário até organizar a sala, já passou quase a metade da aula. Confesso que trabalho com a arte, a pintura raramente, pois a sala fica muito desorganizada.” (Profª. M., Ens. Públ.).

Após nossos diálogos, chegou a hora da nossa produção cultural, as linguagens poéticas frente às obras escolhidas para serem feitos os trabalhos em dupla. As professoras F. e R. (Ens. Públ. e Part.) e L. e J. (Ens. Part.) escolheram as obras individualmente e, posteriormente, foram agrupadas em duplas para a realização da atividade em amostra:

Figura 13 – Pomba da Paz



Encontrar a Paz

*Oh! Irreverente Picasso
Na simples marca de seus traços
Em forma de desabafo
Desenhou uma pomba a voar!
Oh! Se o mundo soubesse
Que tantos são os corações
Carecendo de paz nas nações
Por que não a pomba feliz a voar?
Símbolo da paz desenhada num cartaz
Deixando a criança Sonhar! !*

(Apresentação do poema: Da linguagem não verbal para linguagem escrita - das professoras F. e R. Obra escolhida nas vivências realizadas com professores no ano de 2012).

As professoras L. e J. (Ens. Part.), participantes das vivências, escolheram esta obra:

Figura 14 – Guernica



Denúncia de Picasso

*Diante de um quadro famoso
Sinto um grande arrepio
Tomado por uma sensação eletrizante,
Com o estilo da arte Cubista
No quadro geometrizar
É corpo? Não!
Mas há pedido de socorro no levantar das mãos!
Custei a entender
Faltou-me a possibilidade da arte aprender e compreender!
Será que há alguém cuja mente era sã?
Resta então me lamentar!
Mas com certeza não quero me calar
E o horror da guerra denunciar.*

(Professoras J. e L., participantes das vivências, 2012).

O que resulta da análise das minhas anotações referentes a este relato não deixam dúvidas com relação à riqueza de experiência como essa aqui descrita. Se, no início da investigação, alguns professores queriam “zona de conforto”, “está bom assim”, “não dá para se fazer de outro jeito”, ficou comprovado que, na realidade, não era exatamente com relação aos aprendizados com arte que ia predominar até o final da pesquisa. Percebeu-se, pelo menos entre a maioria dos participantes, que não havia má vontade do professor. De alguma forma, ele apresenta sua responsabilidade na condução do ato pedagógico, na importância dessa linguagem na formação da criança. No entanto, ele fica estagnado pela falta de conhecimento, e, nesse ponto, retorno o problema da pesquisa sobre o real conteúdo de arte. Reforço a necessidade da formação continuada dos professores de sala de aula de educação infantil,

como o acesso à cultura artística e a disponibilidade de materiais necessários ao seu trabalho docente.

Na verdade, como visto nas vivências, alguns dos materiais podem ser produzidos com baixo custo, o que é melhor, principalmente, no caso de o projeto precisar ser financiado, ou custeado. Também é melhor que o professor produza seus próprios materiais do que continuar a se apoiar em processos de produção voltados ao tecnicismo, fazendo moldes e modelos de objetos para serem copiados pelas crianças. É necessário que o professor possa teorizar a prática, produzir com critério e possibilitar a criatividade e criticidade das nossas crianças.

Percebi que quanto mais os professores eram mergulhados no “fazer”, “contextualizar” e estavam expostos à “fruição” nas linguagens da arte, mais variavam suas escolhas, tornando amplo o repertório cultural artístico. O que era desconhecido e novo passava a ser administrado, entendendo que a criatividade não é um dom, não é um talento inato, e que o conhecimento de arte depende do repertório cultural e instrumental de que o sujeito dispõe para criar e refletir sobre novos mundos, objetos e imagens. O gosto estético não vem primeiro da fruição da obra de arte, mas devido à contextualização da obra, pois à medida que o sujeito professor entra em contato com as produções estéticas, vai resultando uma educação estética e plural. Cada professor (participante das vivências) respondeu seu modo da fruição estética, porém cabe aqui salientar que não foi resultado de um processo com atividade de “livre expressão”, mas um processo que envolveu emoção e razão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa, tive como objetivo descrever e analisar as práticas pedagógicas com relação às linguagens da arte desenvolvidas por professores de educação infantil, identificar as deficiências de conhecimento sobre as tais linguagens e os possíveis impactos que isso acarretaria ao processo pedagógico dessas práticas, principalmente na relação das crianças com o universo artístico-cultural e a compreensão, por parte do professor, quanto à expressividade infantil como também sobre o professor em contato com a arte e a sua própria maneira de fazer e apreciar a arte. Por mais que haja ideias novas, reflexões filosóficas, competência acadêmica, saberes diversos, muitos professores participando e contribuindo para a amplitude desta pesquisa, a falta do conhecimento dessas linguagens na *práxis* do professor nega a reflexão e resulta em implicações. Mas o que fica é o foco, sobretudo dos próprios professores, em considerar que tais metodologias estão defasadas em relação aos modernos mecanismos de interações com o campo das linguagens da arte e o desejo e o interesse de uma formação continuada nessa área.

Neste processo da investigação, constatei que as metodologias não se ajustam à relação da criança com a arte na escola; através dos relatos, percebi a presença da arte de uma forma desinteressada ou com deficiência do seu próprio conteúdo. Desde cedo a criança mantém relação com o universo imagético e a falta de reflexão sobre componentes teóricos de seu conteúdo, definitivamente, tolhe o impulso criativo e conhecedor do público infantil. Foi possível analisar junto ao grupo, nas vivências, a real situação da formação do pedagogo “professor”, o que demonstra que o ensino das nossas crianças nas regiões do Brasil visa a uma *práxis* que se baseia em preparar o aluno “criança” somente para que ele possa escrever com a devida coordenação motora, ou conquistar o dom de delinear com eficiência os códigos: letras e números.

Percebi que a infância, não apenas na dimensão biológica, mas como fator social que reflete as variações da cultura humana, é heterogênea. Compreender a necessidade e a possibilidade de repensar sobre a expressão e aprendizagem infantil e a necessidade da mediação do adulto (o professor) exigem uma cautelosa observação, estudo e pesquisa. Verifiquei, como resultados encontrados e analisados durante as vivências, que o tempo e espaço evidenciados são de extrema necessidade de compreensão, por parte do professor, no sentido de que ele precisa ser consciente e conhecedor do que está fazendo. Dentro desta dimensão é o sujeito que ensina e qualifica o tempo, pois proporciona a redução do tempo de espera da criança. É preciso que ele saiba o que faz e por que o faz. Os resultados das

vivências atestaram a necessidade de uma análise sobre a parceria criança-adulto (professor) com vistas a uma nova forma de ver o mundo, de assegurar a função mediadora do professor, sendo que ele próprio precisa reeducar o “olhar” sobre o mundo e sobre si mesmo.

A investigação e o processo de realização das vivências realçaram, na fala e na postura dos professores, a importância da exclusão do seu planejamento pautado e estruturado em “disciplinas” que fragmentam o conhecimento das nossas crianças, submetendo-as às ações dominantes, impondo modelos prontos, descontextualizados, voltados à reprodução e estereótipos. Já é comprovado que é por meio das linguagens da arte que a criança aprende e se expressa de forma mais significativa, sendo um canal aberto do humano ao social e do social ao humano. A postura do professor, que está presente na interação com as necessidades, desejos, produção e descobertas infantis, é de efetivar uma prática num tempo e num determinado espaço de forma totalizante e integradora. Quando o professor é conhecedor das diferentes linguagens e expressividade infantis, vivenciá-las no tempo e no espaço/ambientes, disponibilizando materiais com base em critérios pedagógicos, qualifica a aprendizagem.

Tendo qualificado essas aprendizagens durante as vivências, percebi que os professores que se tornaram interessados, criativos e criadores de novas formas de agir frente ao objeto do conhecimento. Os espaços vividos ganharam cores, sons, cheiros e memórias, promotores do fazer sentir, pensar e agir em diferentes linguagens. Um exemplo dessa afirmativa está na linguagem poética, como nas fotografias e relatos. Vale relembrar aqui a releitura poética de obras de arte de pintores, recomendados nas vivências por oferecerem ao professor um modo de autoexpressão e um meio de interpretar sua apreciação do que vê no mundo. Concluí que o trabalho desenvolvido com as linguagens da arte com professores, além de envolvê-los com os conteúdos dessas linguagens em práticas reais de exploração do mundo em que vivem, do universo artístico, permitiu aos professores comunicar-se através dessas linguagens e desenvolver-se contraindo um novo olhar sobre a cultura, além de demonstrar a necessidade da formação continuada sobre esses aspectos no seu fazer pedagógico, pois confirmou minha preocupação, enquanto pesquisadora, com a falta de conhecimento específico sobre esta área de conhecimento, o que se traduz na postura errada do professor como mediador do conhecimento.

Pude verificar, durante o processo de observação, que a maioria dos professores oportuniza aos alunos, com mais frequência, alguns tipos de linguagem e outros não. Percebi que somente em datas comemorativas, em eventos, eram possibilitados às crianças as danças e o teatro, privando-as de um contato frequente e mais apurado com a arte através do fazer pedagógico do professor. Quanto aos impactos dessas práticas pedagógicas, apesar de termos

como objetivo identificar as mudanças na relação da criança com a arte fora do ambiente escolar, onde cantar, dramatizar e dançar são práticas autônomas, também havia a intenção de que pudesse se tornar mais evidente a necessidade desse processo em sala de aula.

Tornou-se essencial, porém, fazermos algumas considerações na relação da criança com a arte. Como pude observar, o levantamento dos dados referentes aos questionamentos (através dos questionários) com professores seria para situar-me na falta de conhecimento do fazer pedagógico através do conhecimento, conceitos e objetos da arte. Sendo assim, os resultados encontrados neste estudo demonstraram-me, diante dos achados teórico-práticos, a necessidade de o ambiente escolar ser bastante favorável à aquisição do conhecimento nas aprendizagens das crianças em relação às linguagens da arte, e que o professor tenha conhecimento das diversidades cultural-artísticas, como a presença abundante de materiais de arte, favorecendo o desenvolvimento da criança, garantindo um ensino coerente à cultura infantil e ao meio como ela se expressa durante o processo do conhecimento, permitindo o conhecimento sobre as funções e os usos dessas linguagens, teatro, dança, música, artes visuais e plásticas. É fundamental que possa haver uma mediação que marque efetivamente, de forma positiva, a relação da criança com a inserção nessas linguagens.

De acordo com Oliveira (1996), a escola, enquanto criação cultural da sociedade, tem um papel singular na construção do desenvolvimento pleno dos membros dessas sociedades. Vygotsky (1998) explica que a escola é um lugar social onde o contato com o sistema da linguagem, enquanto modalidade de construção de conhecimento, dá-se de forma sistemática e intensa, potencializando os efeitos dessas outras conquistas culturais sobre os modos de pensamento. Sabemos que a escola tem como função promover o desenvolvimento, e que esse processo consiste na apropriação da cultura.

A linguagem da arte, assim como a escrita, faz parte da cultura. Assim, a escola deve possibilitar às crianças um mergulho na cultura. Torna-se necessário que o professor favoreça uma educação do ver, observar desvelando nuances e características do próprio cotidiano; temos como exemplo o ensino da linguagem visual, ir além, propondo rupturas ao instituído. Os resultados deste estudo investigativo, a título de Mestrado, apontaram que os professores têm pouco conhecimento sobre o repertório das linguagens artísticas para intervirem na escola (junto às crianças) e ainda necessitam trazer à tona seu próprio universo expressivo, romper com seus próprios estereótipos para poderem organizar seu planejamento de modo a favorecer a expressividade artística infantil.

Neste estudo investigativo, os questionários foram importantes para principiar

conhecimentos sobre os sujeitos da pesquisa, no entanto as vivências com os mesmos foram muito significativas em função da postura dos professores frente às linguagens da arte, pois estas favoreceram o aprofundamento na observação e os conteúdos expostos pelos próprios sujeitos a cada encontro. As fotografias (as quais foram utilizadas somente algumas devido ao direito de imagens) representam os espaços e atividades que circularam no interior das vivências, envolvendo as linguagens da arte descritas. Foi possível ter componentes teóricos para redação do texto da pesquisa, sendo estes confrontados e apoiados por literatura em evidência de estudo no referido aspecto da arte e a formação do professor. Os registros possibilitaram a relação existente em função de suas percepções (dos participantes), crenças, sentimentos e valores, sua visão sobre os conhecimentos do universo artístico, resultando também na *práxis* pedagógica do professor com relação aos conhecimentos da arte. A dificuldade dos participantes estava presente na postura dos mesmos, a falta de conhecimento não foi revelada de imediato, foi preciso ser desvelada e explorada a cada encontro (vivência com as linguagens da arte), para que produzissem um conhecimento sistemático com relação à arte.

Analisando com um olhar compreensivo da arte na formação do professor, no decorrer do encontro com as vivências, houve a necessidade de componentes teóricos desse conhecimento para que fossem incentivados (sujeitos da pesquisa) a pensarem numa postura reflexivo-crítica sobre algum tema, objeto ou conceito da arte, emergindo os aspectos subjetivos dos sujeitos e atingindo certo nível de motivação a participarem das atividades propostas nas vivências, como também encorajando-os a relatar histórias pessoais, de formação e exclusão dos conceitos da arte. Tais procedimentos foram fontes riquíssimas para a compreensão da real situação que envolve o professor e a arte, produzindo conteúdo significativo ao texto final desta dissertação.

Nesse sentido, espero que esta pesquisa possa contribuir para compreender a real situação na formação do professor a respeito desta temática, para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade envolvendo os conteúdos de arte, numa proposta triangular de ensino, tanto para a formação do professor como também das nossas crianças, pautada no conhecimento do professor em sua formação, sobretudo com propriedade de conhecimento em favor do desenvolvimento infantil. A análise e a discussão do trabalho por mim realizado podem apontar alternativas de atuação pedagógica para os educadores que trabalham nesta área, ajudando-os a elaborar uma mediação mais eficaz.

Enfim, comunico a possibilidade aberta a novas investigações, Então, cabe perguntar: como oportunizar vivência com a arte? É preciso uma política de formação

continuada para professores das escolas infantis brasileiras, oportunizando o público de professores da educação infantil; aqui me refiro aos pedagogos, pela carência de tais conteúdos em sua formação, pois estes não percebem a aproximação dos conteúdos artístico-culturais.

REFERÊNCIAS

- ABAPORU. **Tarsila do Amaral**. Disponível em:
<<http://gartic.uol.com.br/morcegaa/desenho-livre/abaporu-tarsila-do-amaral-2>>. Acesso em:
15 ago. 2011.
- AZEVEDO, F. A. G. **A cultura brasileira**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos; Edusp, 1971.
- _____. Movimento Escolinha de Arte: em cena Memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa. In: BARBOSA, A. M. T. B. (Org.). **Ensino de arte: memórias e histórias**. São Paulo: Perspectiva, 2008. cap. 9. p. 217-257.
- BARBOSA, A. M. T. B. As mutações do conceito e da prática. In: _____ (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-25.
- _____. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 7. ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- _____. **A imagem no ensino de arte: anos 1980 e novos Tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- _____. (Org.). **Ensino de arte: memórias e histórias**. São Paulo: Perspectiva, 2008a.
- _____. **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2008b.
- _____. **John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- _____. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.
- _____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- _____. **Arte Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, A. M. T. B.; CUNHA, F. P. (Org.). **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes Visuais**. São Paulo. Cortez, 2010.
- BARBOSA, J. G. **Educação para formação de autores cidadãos**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- BARBIERI, R. A trajetória de Ana Mae e o entusiasmo pela arte-educação. **Jornal Campus**, São Paulo: ECA/USP, 30 abr. 2013.
- BORGES. T. M. M. **A criança em idade pré-escolar**. São Paulo: Ática, 1994.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases para a

educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>, Acesso em: 20 jul. 2010,

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71**. Brasília, MEC, 1971.

_____. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>. Acesso em: 20 ago. 2011.

BRITO, T. A. **Música na Educação Infantil**: propostas para a informação integral da criança. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CUNHA, S. R. V. (Org.). **Cor, Som e movimento**: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 2002.

DEWEY, J. **John Dewey**. Traduções de Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme, Anísio Teixeira, Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).

_____. 1982. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2012

DIAS, C. **Carlos Dias**. Disponível em: <docente.ifrn.edu.br/carlosdias>. Acesso em: 22 ago. 2011.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas/SP: Papyrus, 1998.

FERRAZ, M. H.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação de professores).

_____. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Arte na prática pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2009.

FRANCHIN, F.; BARRETO, S. M. G. **Motivação nas aulas de educação física**: um enfoque no ensino médio. Disponível em: <<http://www.eefe.ufscar.br/pdf/fabiana.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2009.

FREITAS, J. B. F. “Arte é conhecimento, é construção, é expressão”. **Revista Digital Art & Educação**: Cultura-Formação-Comunicação-Produção. Ano III, n. 03, abr. 2005. ISSN 1806-2962. Disponível em: <<http://www.revista.art.br>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

FUCCI-AMANTO, R. **Escola e educação musical**. Campinas-SP: Papyrus, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, E. M. **Iniciação à pesquisa científica**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2001.

GUERNICA. **Pablo Picasso**. Disponível em: <veja.abril.com.br>. Acesso em: 15 ago. 2011.

HISTÓRIA DA ARTE. Disponível em: <www.história da arte.com.br>. Acesso em: 15 ago. 2011.

IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **A arte como instrumento para produção de significados**. 15.12.2010. Disponível em: <http://www.blogacesso.com.br/?cat=22&paged=3> . Acesso em: 20 mar. 2011.

JEANDOT, N. **Explorando o Universo da Música**. São Paulo: Scipione, 1993.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LEITE, M. I. Educação e Cinema: um recorte sobre o papel cultural dos festivais. In: OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. **Arte, Infância e Formação de Professores: Autores e transgressão**. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Àgere). cap. 6, p. 97-120.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, R. S. Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da proposta triangular de Regina Stela Machado. In: BARBOSA, A. M. T. B.; CUNHA, F. P. (Org.). **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes Visuais**. São Paulo. Cortez, 2010. cap. 4. p. 64-79.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, v. 9, n. 3, p. 77-78, 1993.

OLIVEIRA, M. K. Escolarização e organização do pensamento. **Revista Brasileira de Educação**, n.3, p. 97-102, set./dez. 1996.

_____. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento; um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993. p. 42-54

OLIVEIRA, V. B.; BOSSA, N. A. (Org.). **Avaliação psicopedagógica da Psicanálise, literatura e estéticas de subjetivação**. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. **Arte, Infância e Formação de Professores: Autoria e transgressão**. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Àgere).

OSTROWER, Fayga. **Acasos e Criação Artística**. São Paulo: Campus, 1990.

PILLAR, A. D. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

POMBA DA PAZ. **Pablo Picasso**. Disponível em: <veja.abril.com.br>. Acesso em: 15 ago. 2011.

RICHTER, S. **Criança e Pintura, Ação e Paixão do conhecer**. Porto Alegre: Mediação,

2008. (Coleção Educação Arte 5).

READ, H. **A Educação pela Arte**. Lisboa: Edições 70, 2013.

ROCHA, V. M. **Aprender pela Arte, a Arte de Narrar**: educação artística e estética e artística na formação do contador de histórias. São Paulo, 2010. 343 f. Tese (Doutorado)-Unidade da USP. Escola de Comunicações e Artes, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-04112010-150404/Acesso>>. Acesso em: 20 out. 2011.

ROSA, M. C. **Formação do Professor de Artes**: diversidade e complexidade pedagógica. Florianópolis: Insular, 2005.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. 474 p. (Coleção Memória da Educação).

_____. **Escola e Democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

SURREALISMO. Disponível em: <<http://www.historiadaarte.com.br/surrealismo.html>>. Disponível em: 22 ago. 2011.

VILLA-LOBOS, H. "Villa-Lobos por ele mesmo". In: RIBEIRO, J. C. (Org.). **O pensamento vivo de Villa-Lobos**. São Paulo: Martins Claret, 1987. p. 80-88.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Psicologia da Arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA - UNISUL PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

Questionário

Querido entrevistado, preciso da sinceridade nestas respostas, para que se faça cumprir a necessidade desta investigação, pois você estará fazendo parte desta pesquisa. Para isso, quero deixar claro que, em nenhum momento, mencionarei seu nome, tanto na parte escrita como na apresentação (qualificação e defesa), ou detalhes que possam identificar você e sua instituição.

Caso você queira somente estar nas fotos desta pesquisa, favor assinar:

Ass _____.

Dados do professor:

01. Em qual destas instituições de ensino você trabalha?

Pública (___) Privada (___) Nas duas (___)

02. Qual seu tempo de profissão?

Resposta: _____

03. Qual seu nível de formação e curso?

Resposta: _____.

O professor e a arte:

04. Pinte ou sublinhe a frase que venha responder a sua aproximação com a arte:

Gosto de arte.

Obrigação pela profissão e lazer com a família.

Nenhuma, porque não entendo arte, obra e artista.

Não gosto de arte.

Prefiro não responder.

05. Se fosse medir seu conhecimento em arte na educação, qual seria sua afirmativa?

- ☐ Pouco conhecimento
- ☐ Muito conhecimento
- ☐ Nenhum conhecimento
- ☐ Prefiro não responder

06. Se você fosse convidada(o) a participar de um curso de formação continuada nas linguagens da arte, o que você responderia?

- ☐ Participaria
- ☐ Não participaria
- ☐ Sem respostas

07. Qual a faixa etária de crianças que você trabalha?

Resposta: _____

08. Refletindo sobre a função da arte na escola enquanto disciplina e conhecimento, o que você afirmaria?

- ☐ Arte é cultura e lazer.
- ☐ Arte é uma disciplina, que se ensina como qualquer outra disciplina, possui conteúdo específico social, histórico e cultural, que possibilita fazer, apreciar e refletir criticamente.
- ☐ A arte, para mim, favorece o desenvolvimento de habilidades vasomotoras e ajuda a entender outras disciplinas.
- ☐ Arte, para mim, é expressar livremente o que se sente através do desenho, da música, entre outras linguagens.

09. Tenho conhecimento sobre os conteúdos das linguagens de arte, recebi na minha formação no curso de Pedagogia, com relação ao trabalho com criança. Dê sua resposta com uma das palavras abaixo:

Insuficiente. Suficiente. Nenhum.

Leituras de obras de arte, biografia do artista e contextualização da obra: _____.

Imagens gráficas e visuais: _____.

Música (elementos da música, estilos e história da música): _____.

História da arte: _____.

Dança, ritmo e movimento: _____.

Escultura e modelagem: _____.

Cores, teoria e misturas: _____.

Desenho, fase do desenho da criança: _____.

10. “A arte é cultura”. “Arte é conhecimento”. “Arte é lazer”. Sendo professor, como você se situa nos aspectos abaixo, em termos de apreciação e criação? Para cada item, coloque:

(S- Sempre), (V- Uma ou duas vezes), (N- Nenhuma vez) ou (P- Prefiro não responder)

Visitei um museu, para apreciar exposição. (____)
 Assisti a um espetáculo (de dança ou a um musical). (____)
 Pinteí quadro (artes plásticas). (____)
 Coloquei minha mão na argila e modeléi algo. (____)
 Ouço música e procuro conhecer o cantor e o estilo, pesquisando. (____)
 Vou ao cinema ou a teatro (____)
 Já participei de uma peça teatral (igreja, escola, etc.). (____)
 Uso a tecnologia para trabalhar com imagens. (____)
 Faço artesanato. (____)
 Pesquiso sobre outras culturas e formas artísticas. (____)
 Toco ou já toquei um instrumento musical. (____)
 Tenho acesso à história da arte. (____)

11. O que o impede participar de eventos, ir a museu, etc. Coloque: Sim, nenhuma das questões. Sublinhe a afirmativa.

1. Falta de tempo.
2. Situação econômica.
3. Não há identificação com a arte.
4. Não agrega valor à profissão.

12. Quais atividades ou conteúdo você contempla no seu planejamento, com o trabalho com as crianças.

Coloque: SF - Sempre faço AVF - Às vezes faço NF - Nunca faço

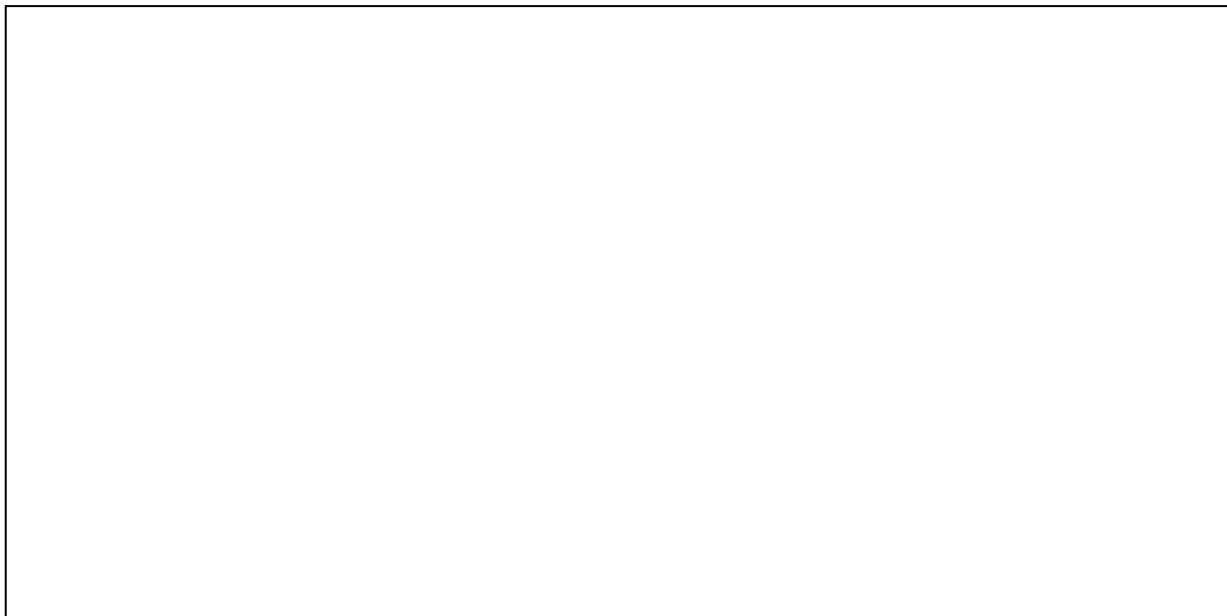
Desenho livre. _____.
 Desenho mimeografado para pintar. _____.
 Modelagem com argila ou massinha. _____.
 Recorte e colagem (mosaico). _____.
 Trabalho com elementos do som, ritmo, melodia, instrumentos que produzem som, etc.
 _____.
 Construção de maquete para apresentar um assunto. _____.
 Brincadeiras cantadas. _____.
 Desenho mediado. _____.
 Plástica: pintura com guache e com anilina. _____.
 Fotografia: fotografando e descrevendo o que vi. _____.
 Exploro obras de arte: leituras e releituras. _____.
 Brinquedos de sucata (criação). _____.
 Linguagem teatral. _____.
 Estudando a história da arte, cultura e objetos da arte. _____.

13. Obteve um grau de dificuldade para responder a este questionário.

- (____) Muito difícil.
 (____) Não tive dificuldade, foi fácil.
 (____) Mediano.

Memória pessoal da criança que foi o professor

Professor, você deve guardar ainda na memória o seu desenho de criança, que, apesar dos anos terem passado, há aquelas figuras que todas as crianças costumam fazer. Então, você gostaria de deixá-lo aqui neste espaço especial para você?



Muito obrigada pelas suas respostas, com certeza serão de grande valia a esta pesquisa.

Shirley Deisy de Freitas da Silveira

APÊNDICE B - Projeto: Vivência Arte com Professores

“Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros.”
(PAULO FREIRE)

Shirley Deisy de Freitas da Silveira
Autora do Projeto

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO

Pretende-se, neste texto, apresentar a justificativa e introduzir sua natureza. O presente projeto Vivência com Arte oportunizará ao professor, no campo das linguagens da arte, compreender a realidade na formação destes que trabalham e analisam as expressividades infantis.

A arte tem um poder expressivo de representar ideias através de linguagens particulares, como a literatura, a dança, a música, o teatro entre outras. A arte faz com que o ser humano possa conhecer um pouco da sua história, dos processos criativos de cada uma das linguagens da arte. Ensinar as linguagens da arte na escola torna-se importante para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, pois o conhecimento em arte amplia as possibilidades de compreensão do mundo.

Justifica-se a importância deste projeto Vivência com Arte pela possibilidade de oportunizar um espaço (encontro) frente à elaboração de conceitos sobre os conteúdos da arte. Pretende-se que professores participantes da pesquisa e que participaram dos questionamentos (questionário) referenciados na pesquisa possam participar dos encontros/vivências com arte. Portanto, este projeto a ser executado durante o processo de investigação servirá para análise da pesquisadora, no intuito de agregar dados qualitativos à pesquisa do Mestrado.

A autora Maria Cristina da Rosa, nascida em Florianópolis, em seu livro Formação de Professores de Arte, Diversidade e complexidade pedagógica faz a seguinte afirmação: “Fundamentalmente a história de vida do professor é determinante para o seu engajamento político-pedagógico. Sua formação com o mundo e com outras pessoas contribui para uma consciência crítica.” (ROSA, 2005). Considerando essa fala de Rosa, cabe lembrar que se pretende refletir com pedagogos no sentido de estender a eles tal concepção, visto que permanecem o maior tempo com criança e que 95% das instituições no Brasil não têm professor na educação infantil e, se tivesse, seria uma disciplina isolada, de uma ou duas vezes por semana, enquanto o currículo e os planos diários contemplam tais atividades com as linguagens da arte.

Outro aspecto o qual a citação de Rosa corrobora é sobre **quem é este professor que influenciará a formação do aluno**. Tratando-se da linguagem da arte, faz com que se reflita sobre a atitude e postura frente à aplicabilidade, a teorização da prática, destes

componentes críticos que a arte exprime na criança. Olhando por esse ângulo, na afirmação mais simples, considerando até numa linguagem ingênua, mas carregada de significados, poder-se-ia dizer que “não se dá aquilo que não se possui”.

Torna-se visível, na prática com crianças, uma parcela maior de crianças nas escolas infantis excluídas do processo histórico de produções artísticas e sujeitas à exclusão das suas próprias criações e produções, em função da não qualificação específica do professor frente a essas linguagens. Desse modo, eles reproduzem um ensino pautado na “livre expressão” ou meramente atividades manuais para o desenvolvimento da coordenação vasomotora.

A busca por uma educação de crianças brasileiras coerente com a produção da cultura infantil se faz necessária. Para tanto, justifica a necessidade de discutir arte dentro da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, dar ao professor possibilidades para apreciar, fazer e refletir arte, contextualizada no seu tempo, espaço e local.

Destina-se às vivências em dois tipos de sujeitos distintos; primeiro, com crianças, o que já vem ocorrendo em anos anteriores. Importante destacar que a natureza das observações sobre as vivências com arte, com criança, não tem destaque investigativo da pesquisa, serão dados para a reflexão e conhecimento da pesquisadora, a fim de obter material/conteúdo a ser levantado nas vivências.

O professor necessita mergulhar no interior das linguagens da arte. O processo de conhecer, refletir e fazer arte é estar incluso na dinâmica cultural artística. Fazer parte da história da humanidade é algo extraordinário, mais ainda, conhecer com propriedade as produções e manifestações registradas pela humanidade é magnífico. Para tanto, procurar-se-á, dentro de um espaço local, contemplar os conhecimentos das linguagens da arte, aprendendo com a possibilidade de aprofundamento, principalmente as linguagens de natureza mais distante do ato pedagógico dos professores participantes da pesquisa.

As linguagens que serão contempladas são: música (elementos do som, som do corpo e materiais que produzem sons), teatro (musical, e confecção de figurinos), danças (construção de paródias, cultura popular, brincadeiras cantadas), obras de arte (leitura e releitura), como também a possibilidade de elaborar atividades para as crianças, numa prática interdisciplinar do ensino voltado a elas.

Durante o processo das vivências, será contextualizada a história da arte, será feito estudo acerca das linguagens da arte para a reflexão do professor participante, assim como conteúdos (teorias científicas já elaboradas), tendo como fundamento concepções quanto ao desenvolvimento infantil, expressividade, imaginação, criatividade e a participação do processo cultural artístico.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

“Todas as crianças nascem artistas, mas a dificuldade está em continuar a sê-lo quando crescem.” (PABLO PICASSO)

Oportunizar um espaço criativo e reflexivo para professores, mergulhar no prazer da arte enquanto conhecimento, “apreciar”, “refletir” e “fazer” arte, considerando a

necessidade da investigação, pesquisa de Mestrado em Educação, quanto à qualificação do professor frente ao seu fazer pedagógico, uma oportunidade de formação continuada.

1.1.2 Objetivos específicos

- a) Oportunizar e possibilitar um espaço de diálogo para conhecer a história e memória pessoal dos participantes com relação ao contato com a arte;
- b) oportunizar conhecimentos teórico-práticos sobre o desenvolvimento infantil e a influência das linguagens da arte;
- c) distinguir, na prática, as linguagens da arte, conteúdos e atividades relacionadas a elas, teatro, música, artes visuais, artes plásticas;
- d) interagir com as linguagens da arte, considerando-a como área de conhecimento que também se aprende;
- e) propiciar “fazeres artísticos”, considerando o conhecimento produzido pela humanidade acerca destas linguagens;
- f) apreciar as obras de arte numa postura e atitude disciplinar no ensino para crianças;
- g) resgatar nos professores a apreciação da arte e o poder crítico-reflexivo de que as mesmas são carregadas;
- h) refletir sobre as vivências numa perspectiva avaliativa, para contribuição com a pesquisa.

1.2 SUJEITOS ENVOLVIDOS

Destina-se aos professores participantes da pesquisa e vivências.

Unidade I

Memória e história dos professores (espaço de conversação).

Textos para trabalho: A linguagem do teatro.

Unidade II

Obras de arte e artistas internacionais e brasileiros.

Tarsila e suas obras: “Abaporu”, “O Porto”, “A Família”, “O Ovo”, “O Engenho”, “O Morro e a Favela”, “Operários”.

Pablo Picasso e suas obras: “Guernica”, “A Pomba da Paz”.

Portinari e suas obras: “Os Retirantes”, “Futebol no Brodosqui”.

Renoir e suas obras: “Mulher amamentando”, “A dança em Bougival”.

Unidade III

Música: História e contexto livro: História geral da arte no Brasil.

Produção de instrumentos que produzem som.

Danças: contextualização e ritmos com o corpo (danças e tradição cultural).

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Serão feitos trabalhos teórico-práticos individuais e em grupos.

2.1 LINGUAGEM TEATRAL (6 ENCONTROS)

Trabalhar com texto para estudo: leitura, discussão e compreensão da “História do Teatro”.

Prática:

- releitura da obra da autora Lú Chamusca “Rabo do Gato”. Trabalho com a diversidade e diferença dos animais, pois a peça mistura diálogo e expressão musical;
- construção de figurinos (uso de TNT, corpo, EVA ou prato de papelão, para o rosto: máscaras);
- dinâmica de conversação e discussão sobre a atividade realizada.

2.2 LINGUAGEM MUSICAL (6 ENCONTROS EM 2013)

2.2.1 Pesquisa: uso da tecnologia

Estudo: Leitura, discussão e compreensão – *slide*: “Origem da música e contribuição africana e indígena nos instrumentos musicais” e “Elementos do som” (*site*: www.arteseed.pr.gov.br).

2.2.1 Trabalho com atividade prática

- Conversação sobre a teoria estudada;
- confecção de instrumento de sucata que produzem som (material: garrafa *pet*, lata, lacre da lata de refrigerante, cabo de vassoura, pedrisco ou sementes, etc.);
- construção de paródia, envolvendo o som do corpo (estalar dedos, bater palma, envolver a respiração, bater os pés, etc.).

2.3 LINGUAGEM CORPORAL - DANÇA (8 ENCONTROS)

2.3.1 Estudo: trechos do Livro de Isabel A. Marques, editora Cortez.

- Corpos cênicos.
- Funcionalidade e expressividade.
- Dança não é só brincadeira, é arte.
- Componentes da linguagem da dança.

Esta atividade buscará, junto os professores, a reflexão sobre a dança no “contexto onde aborda questões de integração de quatro princípios: a problematização, a articulação, a crítica e a transformação”.

2.3.2 Atividades práticas: danças típicas tradicionais, CD Lú Chamusca “Arte Educadora”, da Bahia. “Dança africana” (uso de cangas de praia).

Multiculturalismo: CD Lú Chamusca “Trenzinho do Chinês” Movimentos rítmicos.

2.4 LINGUAGEM PLÁSTICA (6 ENCONTROS)

2.4.1 Dinâmica de acolhimento professor frente à obra:

- Qual mais gosta...
- Qual delas levaria para casa...
- O que vê na obra...
- O que sente frente à obra...
- Uso das técnicas: cores, formas, linhas, etc.

2.4.2 Texto para estudo: livros diversos para pesquisar biografia dos artistas, estilo da obra e contexto histórico-social no qual foi pintada.

Leitura e releitura da obra: utilização de recorte e colagem para representar o contexto da história da linguagem cênica “O Rabo do gato”, e a paródia que será construída pelos professores.

2.4.3 Técnica: será explorada a técnica empregada, uso de cores, traços e formas. Conversação sobre o trabalho desenvolvido para o fechamento do projeto.

3 MATERIAIS PARA DINAMIZAÇÃO DO PROJETO

a) Materiais utilizados: serão empregues cartolina, papel pardo, TNT, EVA, pincel atômico, tintas guaches, tesouras, fita métrica, potes para colocar água, panos velhos, cabo de vassoura, latas, lacres de lata de refrigerante, garrafas de água vazia, refil de cola quente, 4 pistolas para uso das colas, régua, lápis de cor, entre outros que se fizerem necessários entre um encontro e outro.

b) Recursos de ensino: livros de arte para pesquisa, *datashow*, *slides*, obras impressas (fonte: Revista Caras: Coleção 24 Obras Mais Valiosas no Mundo, editora Abril), aparelho de som, *notebook*, CD da autora Lú Chamusca.

4 AVALIAÇÃO

Avaliação será qualitativa e processual, seguindo de análise e interpretação das ações e postura dos participantes, sendo feitos os registros para agregar à investigação (Pesquisa do Mestrado). Obs.: os resultados farão parte da investigação, o texto estará no contexto do trabalho.

APÊNDICE C – Diário de campo

DIÁRIO DE CAMPO

Investigação: Pesquisa de Mestrado

Mestranda: Shirley Deisy de Freitas da Silveira

Vivência com arte nº _____

Tema: _____

Grupo de participantes (____) das quartas-feiras (____) das quintas-feiras

Data: _____ / _____ - _____

Códigos de comunicação do dia
(pesquisadora com os registros)

A						
B						
C						
D						
E						
F						

Anotações/problematização

Registro/análise e compreensão, com contribuições teóricas para compreender a realidade vivenciada na pesquisa.

Como está organizado o Diário de Campo

O Diário de Campo foi personalizado pela pesquisadora para favorecer a sua interação com o grupo nas vivências e facilitar suas anotações.

Cada vivência contém uma folha do Diário de Campo:

- 1 - Quadro dos **códigos** - uma técnica que a pesquisadora criou para favorecer sua coleta de informações, um registro mais rápido, mas rico de detalhes no seu significado, momentos difíceis para pegar a caneta e escrever, devido à mediação nas vivências. Segue cada código com seu referencial significativo para análise.

Significando os códigos:

	Significa: o grupo se manteve alheio a propostas vivenciadas, da pouca participação. Sem se envolver muito (não se molhar). Faltas de participantes.	
	Significa: muita dificuldade para relacionar a arte com a filosofia, a cultura e seu fazer pedagógico, reclamando que este tipo de conhecimento não altera seu dia a dia na escola.	
	Significa: estavam dispostos, interessados, questionavam, argumentavam, humildes em relatar o que sabiam e o que não sabiam. Cada roda de conversa mais pessoas iam aderindo, relatando suas vivências com arte. Satisfação.	
	Significa: acreditam que este tipo de atividade faz diferença no seu fazer pedagógico, e que encontram dificuldade no seu dia a dia na escola quanto ao tempo, local e materiais disponíveis.	
	Não foi possível desenvolver algumas atividades da vivência por falta de participação.	
	Significa: ao discutir os componentes teóricos e nas análises das obras, saímos de uma atividade para outra e depois para a roda de diálogo, com satisfação percebida no próprio ambiente e as interações frequentes entre os participantes.	

- 2 - **Problematização**/ provocações; resultado das provocações que cada atividade confrontava entre a pesquisa e a realidade da parcela (professores) que vivenciavam os momentos dos encontros.
- 3 - **Análise dos códigos utilizados** - registro. Após retornar para casa das vivências, a pesquisadora irá fazer o levantamento dos códigos para análise, confronto com os dados dos questionários, estudo das teorias que embasam a pesquisa e assim problematizar a real situação.

APÊNDICE D – Atividade produzida na vivência: linguagem poética

2 cópias de participação da construção da linguagem poética a partir da obra de arte escolhida pelos participantes (grupo 1 e grupo 2).

Atividade integrante da vivência, obras de ARTE (favor devolver no término da vivência)

Professoras participantes : _____

Obra escolhida: _____

Data: _____ / _____ / _____.

Além de referências expressadas naturalmente, procurei observar o grupo: a postura frente às vivências, como estar ou não alheio a propostas das vivências, na participação da temática pouca participação. A presença de dificuldades para relacionar a arte com a filosofia, a cultura e seu fazer pedagógico, disposição, interesses, questionavam, argumentava, relato das suas vivências pessoais e profissionais a arte. Se não foi possível desenvolver algumas atividades da vivência, foi por falta de participação. Ao discutir os componentes teóricos e na análise da obra, foi objeto de análise o interesse na saída de uma atividade para outra e depois para a roda de diálogo, como também as interações frequentes entre os participantes.