

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

MARIA ALVES DA SILVA

ARTE E SEU ENSINO: SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELAS VOZES DAS
CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Caruaru

2014

MARIA ALVES DA SILVA

**ARTE E SEU ENSINO: SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELAS VOZES DAS
CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/Centro Acadêmico do Agreste - CAA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles

Caruaru
2014

Catálogo na fonte:

S586a Silva, Maria Alves da.
Arte e seu ensino: sentidos atribuídos pelas vozes das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. / Maria Alves da Silva. – Caruaru, 2014.
219 f. il.; 30 cm.

Orientadora: Prof^a Dr^a Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2014.
Inclui referências e anexos.

1. Arte. 2. Arte – Estudo e ensino – Caruaru (PE). 3. Estética. 4. Educação Artística (Ensino fundamental). I. Salles, Conceição Gislane Nóbrega Lima de (Orientadora). II. Título.

370 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2014-151)

MARIA ALVES DA SILVA

**ARTE E ENSINO: SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELAS VOZES DAS CRIANÇAS
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/Centro Acadêmico do Agreste - CAA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 29 de setembro de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Conceição Gislaine (1ª Examinadora - Presidente)

Profa. Dra. Lucinalva A. Ataíde de Almeida (UFPE-CAA-NFD-PPGEduc - 2º Examinador -
Interno)

Prof. Dr. Paulo David Amorim Braga (UFPE-CAA-NFD - 3º Examinador - Externo)

Prof. Dr. Mario de Faria Carvalho (UFPE-ND – 4º Examinador - Externo)

Dedicatórias

Ao Maestro do Universo que rege minha vida “Deus”

‘Porque desde a antiguidade não se ouviu, nem com ouvidos se percebeu, nem com os olhos se viu um Deus além de ti que trabalha para aquele que nele espera’ (Isaías 64:4).

Às crianças das turmas 2º Ano A e 5º Ano B, da Escola Municipal Mestre Vitalino do ano de 2013, que participaram e foram colaboradoras na construção desta pesquisa.

À minha filha Andressa Aguiar, amiga e companheira de todos os momentos, que sempre me apoiou, incentivou e compreendeu minhas ausências.

À minha neta Larissa Alves, hoje com dez anos, mas desde que ingressei no Mestrado ela me apoiou, dando opiniões, conferindo comigo algumas citações e muitas vezes conversamos sobre os assuntos da pesquisa, comprovando os discursos da Sociologia e Filosofia da Infância, de que as crianças são seres competentes sensíveis e pensantes.

À Aleir Ribeiro Galvão, amiga, mentora, companheira de trabalho com quem ao longo da minha vida tenho compartilhado angústias, inseguranças, sonhos, conquistas e minha paixão pela arte e pela educação. Ela foi quem me apontou o caminho em direção da universidade, vislumbrou esse título e provocou em mim o desejo de mergulhar em mares nunca antes navegados.

A Erton Cabral (in memoriam), meu amigo e companheiro de trabalho, de vida, com quem dividi minha paixão pela arte e em especial pelo teatro. Um navegante sonhador que muito me incentivou e contribuiu para que eu fizesse a seleção e entrasse no mestrado. “Erton, compartilho com você onde quer que esteja, a alegria dessa vitória”.

AGRADECIMENTOS

Nesse momento quero primeiramente agradecer ao Deus da minha vida que mais uma vez esteve comigo em todos os momentos, em especial nos momentos de solidão e angústias. A ele consagro e compartilho esse momento de muita alegria e de muita gratidão por essa vitória.

Agradeço imensamente a minha orientadora, a professora Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles, pela sua acolhida ao meu objeto de estudo e por ter me apontado novos caminhos, despertando em mim novos olhares em torno da estética, da infância e da criança. Agradeço também pelas suas valiosas contribuições na construção deste estudo, pela confiança e especial pela sua paciência e lucidez nos meus momentos de surtos.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, do Campus Acadêmico do Agreste, pelos conhecimentos partilhados, dedicação e compromisso. A Socorro Silva, secretária do referido programa, pela gentileza e atenção.

Aos professores Paulo David Braga Amorim, Mario de Faria Carvalho e à professora Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida pelas valiosas contribuições na qualificação do projeto de Mestrado que hoje se materializa nesta Dissertação.

Ao querido professor e atualmente Diretor do CAA Nélio Vieira Melo pelo dom de tonar as coisas mais leves.

À professora Rejane Dias, pela leitura dedicada do meu primeiro projeto submetido à seleção do mestrado, pelas sugestões e incentivo para que eu não desistisse.

Às queridas professoras Ana Maria de Barros, Ana Maria Tavares Duarte e Fatima Aparecida Silva que sempre me incentivaram para que eu fizesse o Mestrado.

Ao estimado professor Paulo David Braga Amorim presente de Deus na minha vida, por me abrir os caminhos do mundo acadêmico através do Projeto de Extensão Arte-Educação: Da Universidade à Escola e do Grupo de Estudo em Artes e Educação - GESTARDES e por compartilhar comigo as angústias e os prazeres de ser professor de arte neste país.

Ao pesquisador de arte na educação Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo, por me enviar sua tese de doutorado desbloqueada e defendida recentemente. Um estudo que me trouxe novas contribuições, novos diálogos e novas inquietações.

Ao professor e pesquisador Everson Melquíades Araújo Silva, que quando comecei a vislumbrar a possibilidade de fazer mestrado muito me incentivou e prontamente me enviou sua dissertação e sua tese, como também me indicou outros estudos, foi daí o impulso primeiro para muitas outras leituras.

À pesquisadora da PUC- Campinas Verussi Melo de Amorim pela gentileza de enviar sua dissertação desbloqueada que muito contribuiu com este estudo e me possibilitou dialogar como estudos de grandes pesquisadores brasileiros da área de estética e de educação estética.

À Gestora da Escola Municipal Mestre Vitalino Maria Aparecida da Silva que consentiu de forma acolhedora que essa pesquisa fosse realizada na referida escola. Ao Gestor Adjunto Walter Reis da Silva que de forma carinhosa e atenciosa abriu todos os caminhos para o desenvolvimento deste estudo. Meus agradecimentos também para as Supervisoras do Ensino Fundamental de nove anos, Marisete Ferreira, Marleide Silva e Marcilene Albanita, a secretária da escola Andreza Shirley Lemos e a toda equipe da escola pela acolhida.

Meus agradecimentos especiais à Professora do 2º Ano A Ângela Maristela da Silva e ao Professor de Artes do 5º Ano B Sebastião Alcides Lourenço de Melo pelas valiosas contribuições e por aceitarem a minha presença durante tanto tempo em suas salas de aulas e pela paciência que tiveram comigo.

Meus agradecimentos calorosos a todas crianças da turma do 2º ano A e da turma do 5º Ano B, pelo carinho com que me receberam e meus agradecimentos mais que especiais às crianças dessas turmas que aceitaram participar desta pesquisa e que se tornaram parceiras, cúmplices e colaboradoras na construção deste estudo.

Aos pais e responsáveis pelas crianças por autorizarem sua participação na pesquisa.

Às minhas parceiras e amigas que a vida me presenteou no Mestrado Rosa Vasconcelos, Anna Líssia, Valéria Bennites, Aldinete Lima, obrigada meninas pela bondade, pelas contribuições, partilhas, incentivos e por tornarem tudo tão mais leve! A esse grupo somo a minha amiga Iunaly Felix que me ouviu com muita paciência quando precisei desabafar minhas angústias e sempre esteve disposta a colaborar.

Ao amado amigo José Felix que tive o prazer de conhecer no Curso de Pedagogia e que esteve sempre ao meu lado, incentivando e me dando valiosas contribuições para este estudo.

À minha doce e gentil amiga Dione Correia Pinto que desde o Curso de Pedagogia me adotou como filha. Obrigada Dione por tanto amor. Às amigas que também ganhei no Curso de Pedagogia, Juliana Pontes que esteve sempre ao lado e que tanto contribui para que eu concluísse o curso, e Ana Michele, pela alegria, doçura e incentivo de sempre.

Ao meu amigo Ângelo Giuseppe que sempre me incentivou a trilhar um caminho acadêmico. Como também ao meu amigo e companheiro de trabalho professor Menelau Júnior que corrigiu pacientemente o projeto que foi para qualificação do mestrado.

A todos meus amigos e amigas de trabalho que fazem parte da equipe do Colégio Diocesano de Caruaru pelo apoio e pelo incentivo. À equipe da Play vídeo pela edição do DVD.

Às amigas e aos amigos da vida toda e companheiros de teatro que estão sempre torcendo por mim e com quem sei que posso contar a qualquer momento, em especial Welba Sionara, Severino Florêncio e Rafael Duque.

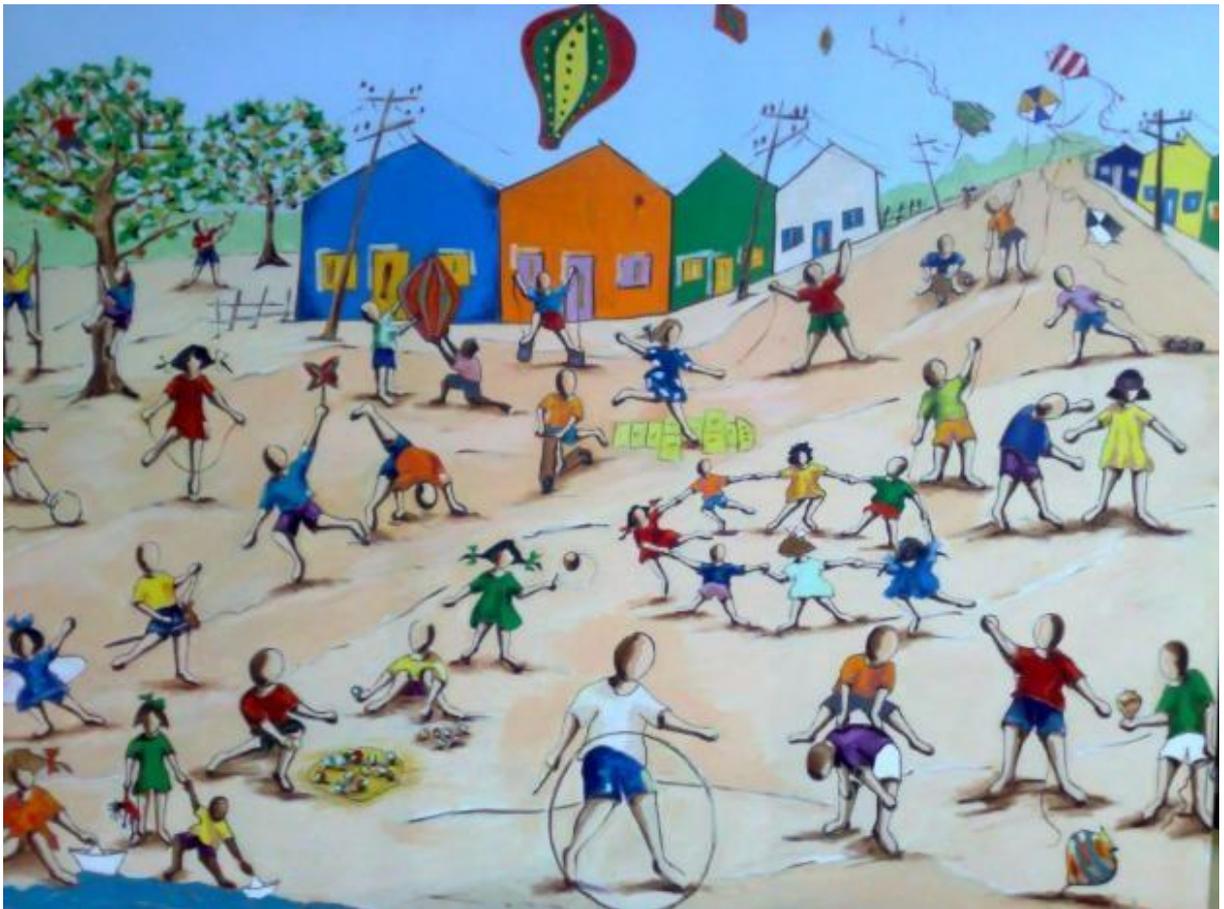
À minha amiga e companheira Michelini Cavalcanti de Oliveira que acompanhou minhas agonias nesse processo denso me apoiando em todos os momentos.

Aos meus amigos e amigas artistas, arte-educadores e aos amigos e amigas que fazem parte de minha, obrigada por compreender minhas ausências, pela torcida e pelo apoio.

Finalmente, às minhas irmãs Rejane e Betânia pelas orações e à minha irmã Inácia que de sua maneira deu sua colaboração.

Enfim, aquela que sempre lamentou não ter tido a oportunidade na vida de aprender a ler e a escrever, que mesmo não compreendendo a dimensão deste estudo, tenho certeza que se ela soubesse o sentido que esse trabalho representa para mim, ela sentiria orgulho de sua filha, “minha mãe Marina”.

CRIANÇAS NA PRAÇA – IVAN CRUZ



O gato comeu.

Tinha na rua menina
Tinha na rua menino
Tinha na rua jogo de bola
jogo de taco, calçada pintada
Para as amarelinhas, da terra ao céu.
A rua agora é vazia
Meninos e meninas atarefados
Meninos e meninas fechados
Nas creches, escolinhas.
Não têm como ver o céu.
A casa agora é vazia
Velhos ociosos e solitários
Nos hospitais, asilos
Não têm como ver o céu.
Para falar de suas dores,
Pagam-se profissionais,
Só conseguem ser ouvidos
Os que forem consumidores.

Maria N. Agra Hassen

RESUMO

O presente estudo buscou compreender quais os sentidos atribuídos à arte e a seu ensino pelas crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Mestre Vitalino, situada no Alto do Moura em Caruaru. Os sujeitos colaboradores na construção desta pesquisa foram vinte e uma crianças do 2º Ano A e treze crianças do 5º Ano B. Para realização deste estudo, desenvolvemos uma discussão teórica acerca do Ensino da Arte e os sentidos que foram sendo reproduzidos através dos tempos dentro das correntes educacionais, onde se situam as diversas concepções para esse ensino. Tecemos também uma discussão articulando os eixos Estética, Educação Estética e Ensino de Arte (BARBOSA, 1975; SILVA, 2005; AZEVEDO, 2010; AMORIM, 2007; LOPONTE, 2006; DUARTE JÚNIOR, 2000; MAFFESOLI, 1998). Além disso, realizamos uma problematização da própria noção de infância, tomando como referência a perspectiva da Sociologia da Infância (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2008; DELGADO; MÜLLER, 2005), Filosofia da Infância (KOHAN, 2003; LARROSA, 1999) e as implicações destas concepções para se pensar o lugar da criança e da infância e sua educação. Como metodologia optou-se por uma pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica, com a intenção de dar voz e visibilidade às crianças. Os instrumentos de coleta de dados foram as conversas informais gravadas com as crianças, a observação com registro no diário de bordo, fotografias e filmagens. Como resultados da pesquisa destacam-se vários sentidos que emergiram dos discursos das crianças que tiveram diversos desdobramentos, tais como: as crianças já trazem uma experiência estética para a escola a partir do que é vivenciado por elas no cotidiano; na sala de aula, mesmo se materializando na prática as diversas concepções de ensino de arte repassadas através dos tempos, é possível perceber que as crianças dão novos sentidos a essas concepções quando revelam uma construção autônoma a partir de seus próprios entendimentos sobre a arte; dentre outras coisas, as crianças evidenciam como o brincar, a brincadeira, a imaginação, a criação - lócus da construção das culturas infantis- por vezes limitados e restritos para elas na escola, é significado, sobretudo na aula de arte. Porém, por outro lado, nas crianças, sobretudo do 5º ano, movidas mais pelo ofício de aluno do que pelos modos de ser criança, identificamos uma ênfase maior à dimensão conteudista do ensino arte. De todo modo, a fala das crianças do 5º ano registra uma significação muito pertinente: a aula de arte como sendo um espaço/tempo do conhecimento, da expressão, do impulso criativo, espaço no qual se pode exceder algumas linhas a mais do que é previamente estabelecido no contexto escolar. Em linhas gerais, a aula de arte, para além do que já foi colocado, aparece na voz das crianças como um momento que potencializa a dimensão sensível e a criatividade. Trata-se de uma pesquisa que exprime uma diversidade de sentidos diferentes, mas não excludentes, o que reafirma a necessidade de mais ações e estudos articulados contemplando as especificidades dos anos iniciais do ensino fundamental, sobretudo no que se refere à infância e à compreensão do sentido e do lugar da arte e seu ensino presente no espaço escolar.

Palavras-chave: Arte. Ensino de Arte. Educação Estética. Ensino Fundamental. Crianças.

ABSTRACT

This study aimed to comprehend which are the meanings assigned to arts and its teaching in children on the Early Years of Elementary School. The research was held in Mestre Vitalino Municipal School, situated in the region Alto do Moura in Caruaru. The collaborating subjects in the construction of this research were twenty-one child from the Class A 2nd year and thirteen childs from the Class B 5th year. To perform this study we developed a theoretical discussion around Arts Teaching and the meaning that were being reproduced through the times inside the educational currents, where are located the diverse conceptions for this teaching. We also built a discussion articulating this axis of Aesthetic, Aesthetic Education and Arts Teaching (BARBOSA, 1975; SILVA, 2005; AZEVEDO, 2010; AMORIM, 2007; LOPONTE, 2006; DUARTE JÚNIOR, 2000; MAFFESOLI, 1998). Besides, we performed a problematization of the own notion of childhood, taking as reference the perspective of the Childhood Sociology (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2008; DELGADO; MÜLLER, 2005), Childhood Philosophy (KOHAN, 2003; LARROSA, 1999) and the implications of these conceptions to think the place of the child and the childhood and its education. As methodology was chosen a qualitative research of ethnographic approach, with the intention to give voice and visibility to the children. The instruments of data collection were the informal conversations recorded with the children, the observation with registration in the research diary, photographs and films. As result of the research we highlight the many meanings that emerged from the children's discourses that had several ramifications, such as: the children already bring an aesthetic experience to school from what is done by then daily; in classroom even practically materializing the many concepts of arts teaching passed through times, it is possible to notice that children give new meanings to these conceptions when revealing an autonomous construction from their own understanding about arts; among other things, the children show how playing, the imagination, the creation – locus of the construction of children's cultures – many times limited and restricted from them in school, is signified, especially in arts class. However, on the other side, the children, especially from the 5th year, motivated more by the office of student than by the ways of being a child, we identified a larger emphasis to the dimension of content knowledge of arts teaching. By all means the speech of the children from the 5th year registers a very relevant significance: the arts class as being a space/time of the knowledge, the expression, the creative impulse, space, in which it is possible to exceed some lines from what is previously established in the school context. To summarize, the art class, from beyond what was already established, appears in the children's voice as a moment that boosts the sensitive dimension and creativity. It is a research that expresses a diversity of different meanings, but not exclusive, which reassures the need of more actions and articulated studies contemplating the specifics of the early years of elementary school, mainly in what is referred to childhood and the comprehension of meaning and place of arts and its present teaching in the school space.

Keywords: Arts. Arts Teaching. Aesthetic Education. Elementary School. Children.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1 - Fachada da Escola – Sede Principal	90
Fotografia 2 - Fachada do Anexo I da Escola.....	90
Fotografia 3 - Fachada do Anexo II da Escola	91
Fotografia 4 - Sala do 2º ano A	93
Fotografia 5 - Sala do 5º ano B.....	96
Fotografia 6 - Conversas com as crianças do 2º Ano A	106
Fotografia 7 - Peças Figurativas	112
Fotografia 8 - Peças Utilitárias	113
Fotografia 9 - Peças Decorativas	116
Fotografia 10 - Crianças colando e pintando.....	123
Fotografia 11 - Galeria de Arte.....	125
Fotografia 12 - As crianças pintam, cortam e colam.....	128
Fotografia 13 - Crianças pintam as capas das provas.....	128
Fotografia 14 - Crianças fazendo colagem num desenho de uma Árvore de Natal	129
Fotografia 15 - Colagens feitas pelas crianças	129
Fotografia 16 - Crianças montando a árvore de natal.....	132
Fotografia 17 - Desenhos da bandeira do Brasil produzidos pelas crianças	133
Fotografia 18 - Desenhos das crianças sobre o ambiente sem poluição.....	136
Fotografia 19 - Desenhos das crianças	136
Fotografia 20 - Crianças construindo a árvore de natal.....	140
Fotografia 21 - Conversas com as crianças do 5º Ano	145
Fotografia 22 - Crianças fazendo figurinos	150
Fotografia 23 - Crianças fazendo cenas de teatro.....	151
Fotografia 24 - Conversas com as crianças	156
Fotografia 25 - Atividade feita com barbante.....	170
Fotografia 26 - Crianças fazendo fantoches	178
Fotografia 27 - Crianças brincando com os fantoches	182
Fotografia 28 - Criança manipulando um fantoche	183

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organização do ensino fundamental de nove anos.....	89
Figura 2.....	107
Figura 3.....	120
Figura 4.....	156

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Composição do quadro de servidores da instituição	89
Quadro 2 - Horário de aulas da turma do 2º ano	94
Quadro 3 - Horário de aulas da turma do 5º ano	95
Quadro 4 - Nome fictício, sexo e idade das crianças observadas do 2º ano.....	101
Quadro 5 - Nome fictício, sexo e idade das crianças observadas do 5º ano.....	101
Quadro 6 - Arte é fazer peças de barro.....	107
Quadro 7 - Artes é uma coisa bonita	114
Quadro 8 - Arte é uma fonte de renda	116
Quadro 9 - Arte é pintar e desenhar.....	121
Quadro 10 - Arte nas datas comemorativas.....	130
Quadro 11 - A Arte como instrumento para ensinar outras disciplinas.....	134
Quadro 12 - A Arte e outras modalidades artísticas.....	143
Quadro 13 - Arte é cuidar da natureza.....	157
Quadro 14 - Arte é expressão dos sentimentos.....	160
Quadro 15 - A Arte e a relação com um pensar mais sensível.....	166
Quadro 16 - Arte é brincar, é brincadeira, é diversão e é brinquedo.....	175

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 A ARTE E SEU ENSINO: MAPEANDO OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS HISTORICAMENTE	24
1.1 Sentidos atribuídos ao Ensino de Arte: introduzindo questões.....	24
1.2 Escola Tradicional: da Arte e seu Ensino como Técnica	26
1.3 Escola Nova: da arte como expressão	29
1.4 Escola Tecnicista: da arte como atividade.....	32
1.5 Ensino de Arte como conhecimento: um novo conceito de arte	34
CAPÍTULO 2 ESTÉTICA, EDUCAÇÃO E ARTE: TECENDO UMA TEIA DE IMPLICAÇÕES	42
2.1 Sentidos da Estética para uma educação estética	42
2.2 Educação Estética / Educação da Sensibilidade	48
2.3 Arte/Educação e Educação Estética: uma abordagem implicada.....	52
CAPÍTULO 3 INFÂNCIA, EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA, ARTE E SEU ENSINO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS	57
3.1 Uma breve abordagem histórica	57
3.2 A criança como ator social e cultural.....	61
3.3 Filosofia e Infância: da afirmação da infância	66
3.4 A infância nos anos iniciais do Ensino Fundamental	68
3.5 A dimensão do sensível na infância dos anos iniciais	71
3.6 O Ensino de arte na infância dos anos iniciais do Ensino Fundamental	74
CAPÍTULO 4 OS CAMINHOS DA PESQUISA: PERCURSO METODOLÓGICO ADOTADO.....	80
4.1 A pesquisa “com” criança: trilhando um diálogo etnográfico	80
4.2 Instrumentos adotados para coleta de dados	84
4.3 O lugar de onde fala a pesquisadora.....	87
4.3.1 Caruaru	87
4.3.2 Alto do Moura	88
4.3.3 Situando o universo organizacional e espacial do campo da pesquisa.....	88
4.4 Elegendo as turmas no campo de investigação	91

CAPÍTULO 5 A ARTE E SEU ENSINO: TECENDO SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELAS CRIANÇAS	104
5.1 1º EIXO TEMÁTICO - DAS ARTES VIVIDAS NO COTIDIANO À ARTE EXPERIENCIADA NA SALA DE AULA	105
5.1.1 Sentidos da arte construídos a partir do cotidiano das crianças	106
5.1.2 Arte é fazer peças de barro	107
5.1.3 Artes é uma coisa bonita.....	114
5.1.4 Arte é uma fonte de renda	116
5.1.5 Arte e seu ensino: sentidos atribuídos pelas crianças	118
5.1.6 Artes é pintar e desenhar	121
5.1.7 Arte nas datas comemorativas	130
5.1.8 A Arte como instrumento para ensinar outras disciplinas.....	134
5.1.9 A Arte e outras modalidades artísticas	143
5.2 2º Eixo Temático - Arte e seu ensino: dimensões do sensível no cotidiano escolar	152
5.2.1 De um pensar mais sensível: sentidos atribuídos pelas crianças	155
5.2.2 Arte é cuidar da natureza.....	156
5.2.3 Arte como expressão dos sentimentos.....	160
5.2.4 A Arte e a relação com um pensar mais sensível	166
5.3 3º Eixo Temático - Arte e a produção das Culturas Infantis: da afirmação da infância e da criança.....	173
5.3.1 A arte é brincar, é brincadeira, é diversão e é brinquedo	175
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	192
REFERÊNCIAS	196
ANEXOS	208
ANEXO I	209
ANEXO II.....	210
ANEXO III	211
ANEXO IV	212
ANEXO V	213
ANEXO VI	214
ANEXO VII.....	215
ANEXO VIII	216
ANEXO IX	217

ANEXO X	218
ANEXO XI	219

INTRODUÇÃO

Tudo o que sei do mundo, mesmo devido a ciências, o sei a partir da minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem o qual os símbolos da ciência nada significariam. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente o seu sentido e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é expressão segunda
 (...)

 (Merleau-Ponty)

Merleau-Ponty defende que é a partir da visão pessoal do mundo que a ciência é construída, tendo como base principal a experiência vivida. Este trabalho de dissertação, intitulado “**Arte e seu ensino: sentidos atribuídos pelas vozes das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental**”, tem como impulso inicial esse pensamento filosófico, por compreender a arte, seu ensino e a educação estética como fluxo de minha experiência vivida como atriz, professora de teatro, arte/educadora e encenadora. Essa experiência acaba por me revelar novas formas de perceber e atribuir sentidos e significados às coisas. É nesse movimento que foram surgindo muitas inquietações, reflexões e indagações que me impulsionaram a começar trilhar caminhos em direção desta pesquisa.

O diálogo constante com o fazer artístico e a prática pedagógica com o ensino do teatro ao longo do tempo possibilitou a construção e a consolidação da minha carreira e de minha profissionalização nas áreas em questão. A vasta experiência com o ensino do teatro na educação escolar acabou por gerar uma grande necessidade de aprofundar os estudos ligados aos campos conceituais de arte e de educação, pois, como afirmam Ferraz e Fusari (2009), para se ensinar arte é preciso ter domínio e conhecimento dos dois fenômenos, o artístico e o educacional.

Foi assim que comecei a trilhar um caminho rumo a uma formação acadêmica, primeiramente no Curso de Pedagogia, onde fui monitora durante dois anos da disciplina de “Arte e Educação”. Dessa experiência surgem outras inquietações, outros questionamentos, outros diálogos que me levaram a fazer parte em 2010 do Projeto de Extensão “Arte-Educação: Da Universidade à Escola” - Música e Teatro, onde fui monitora do Módulo de Teatro durante dois anos. A constância das discussões, das reflexões em torno do ensino de arte, que tiveram início no chão da escola, indo na direção da academia, onde essas discussões foram ampliadas, gerou a necessidade de um mergulho mais profundo em torno dos assuntos em pauta. Essa demanda impulsionou minha entrada no mestrado, como também meu ingresso no Grupo de Estudo em Artes e Educação - GESTARDES.

Desse modo, passei a transitar entre a experiência vivida na escola e a teoria nos estudos acadêmicos. Assim, minha prática docente em arte passa constantemente por um processo de ressignificação de sentidos que não se esgotam e não encontram respostas fechadas, pelo contrário a cada dia surgem novas dúvidas e novos desafios a serem enfrentados, em especial nos caminhos agora trilhados no mestrado.

Sempre defendi uma formação humanista pautada numa dimensão reflexiva e sensível não só em torno da arte, mas de qualquer área do conhecimento, que somente com os estudos teóricos compreendi que esse pensamento me encaminhava em direção dos estudos da Educação Estética. Considero pertinente também trazer aqui que ao longo do tempo meu trabalho com educação foi através do ensino de teatro com crianças e adolescentes do Ensino Fundamental II. A partir de 2010 comecei a trabalhar com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental I; isso se constituiu como outro grande desafio, pois tornou-se necessário compreender e estudar também dois campos conceituais complexos e imbricados, a “infância” e a “criança”.

Essas foram as motivações primeiras que vislumbraram a concretização desta investigação que foi desenvolvida na Escola Municipal Mestre Vitalino, situada no Alto do Moura em Caruaru. A mesma esteve atrelada à observação participante com registros no diário de pesquisa, as conversas informais gravadas com as crianças, fotografias e filmagens. Os sujeitos colaboradores na construção desta investigação foram vinte e uma crianças do 2º Ano A e treze crianças do 5º Ano B.

A referida pesquisa está inserida num contexto de investigações acerca do Ensino de Arte situado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que busca unir as discussões em torno da dimensão do sensível inserida num eixo conceitual denominado de educação estética conhecida também como educação da sensibilidade (DUARTE JÚNIOR, 2000; GALEFFI, 2007; AMORIM, 2007).

Em busca de aproximação com os estudos produzidos relacionados com a temática em questão, foi necessário fazer uma investigação em torno dos aportes teóricos que embasam esta pesquisa, o que abriu um leque de possibilidades para que fosse possível um diálogo com as publicações dos últimos anos, que revelaram quais os temas mais debatidos bem como as principais discussões e contribuições e pertinências para áreas em questão.

Assim sendo, o levantamento foi realizado no período de 2000 a 2011,¹ e foi dividido

¹ Informações estatísticas em relação ao levantamento dos estudos realizados através das bibliotecas das Universidades Federais do Nordeste, dos GTS da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED e nos Congressos Nacionais da Federação de Arte/Educadores do Brasil - Ver anexos.

em três etapas a saber: na primeira etapa tive como propósito localizar todas as Universidades Federais do Nordeste que possuem um programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, onde foi feito um levantamento das dissertações e das teses com temáticas que se situavam na perspectiva desta investigação.

Esse procedimento se deu através dos sites das bibliotecas das Universidades Federais de cada estado. A segunda etapa foi recorrer às reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED nos GT-13 - Ensino Fundamental, no GT-24 Educação e Arte e no GT-8 - Formação de professores. Por fim, na terceira etapa foi feito um levantamento dos artigos publicados nos Congressos Nacionais da Federação de Arte//Educadores do Brasil – CONFAEB. É importante ressaltar também que essa investigação se estendeu para as consultas em livros e para outras publicações científicas.

Os estudos revelam que o Ensino de Arte sofreu influências históricas de acordo com as tendências educacionais, trazendo diferentes sentidos para essa área, situados nos âmbitos dos períodos históricos em que esse ensino estava inserido. Nesse sentido, o ensino de arte situa-se dentro das concepções de arte como técnica, expressão, atividade e conhecimento (BARBOSA, 1975; SILVA, 2005; FERRAZ; FUSARI, 2009; ALMEIDA, 2004; AZEVEDO, 2010; VIDAL, 2011).

Essas concepções trazem diversas implicações e problematizações que vão perpassando o ensino de arte dentro de uma perspectiva histórica. Logo, a maioria dos estudos aponta que essas concepções estão fortemente implicadas com a falta de formação de professor para o ensino de arte, o que acaba por constituir um ensino polivalente, centrado no fazer, desvinculado de um processo reflexivo que contribua para uma aprendizagem significativa em arte (BARBOSA, Ana Mae, 2003; SILVA, 2005; DELGADO, 2010; VIDAL, 2011).

Dentro desse âmbito, é possível perceber que ensino da arte continua sendo complexo, pois reúne fundamentos teóricos, históricos, metodológicos, epistemológicos, instrumentais e conceituais (MARTINS, 2006; PIMENTEL, 2006; ALMEIDA, 2004; SILVA, 2005). Isso só vem reforçar que a grande demanda para esse ensino continua sendo a formação de professores para atuarem nessa área. Agregadas a essa demanda, surgem outras dificuldades, como desvalorização da disciplina; falta de infraestrutura, de tempo, material adequado, baixos salários entre outros.

Diante do exposto, os estudos de Barbosa, Ana Mae (2003, 2008), Almeida (2004), Ferraz e Fusari (2009) abordam e destacam a precariedade do ensino de arte dentro do âmbito escolar, que, segundo essas autoras, se dá de forma fragmentada e descontextualizada. Nessa

direção, as práticas educativas em arte muitas vezes estão focadas em desenhos prontos para a criança recortar, colar e pintar; cópias de obras de arte de artistas famosos em nome da releitura (BARBOSA, 1975), onde as aulas são encaradas como momento de fazer qualquer coisa, de forma improvisada, onde a arte é confundida com a elaboração de festas na escola dentro das datas comemorativas.

Todas essas questões só reafirmam que o ensino de arte, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental, muitas vezes se dá de forma inadequada no tratamento metodológico e conceitual (SILVA, 2005; ALMEIDA, 2004). É importante destacar que as questões expostas não se constituem como discussões novas, são assuntos debatidos ao longo dos anos em torno do processo de ensino e aprendizagem em arte.

Porém, é preciso enfatizar também que desde a década de 80, os debates em torno desse assunto foram ampliados envolvendo os conceitos e as metodologias do ensino de arte, debates que foram realizados em caráter nacional e internacional se intensificando até os dias atuais. A partir dessas discussões dos movimentos e das lutas por parte dos pesquisadores, arte-educadores e artistas (MEDEIROS, 2010; BARBOSA, 2008, 2010; ALMEIDA, 2004), significativos avanços foram dados em direção à melhoria do ensino da arte. Isso se reflete no momento atual, demonstrando que o ensino da arte e a formação de professor para essa área têm ganhado notoriedade. Assim, hoje já é possível detectar olhares mais exigentes e cuidadosos em relação a esse ensino no âmbito escolar.

Nessa perspectiva, os estudos de Silva (2005) trazem importantes contribuições destacando a Arte/Educação como sendo um campo de conhecimento empírico conceitual que se tornou aberto a diferentes enfoques e vem agregando em seu corpus diversificadas linhas de atuação, estudo e pesquisa, dentre as quais destacamos: a formação do professor para o ensino de arte; a História do ensino de arte no Brasil; Dança/Educação; Educação Musical; o ensino da arte na educação escolar; o ensino das artes visuais; os fundamentos da Arte/Educação; os processos de aprendizagem da arte e Teatro/Educação. Em linhas gerais, essas temáticas vêm reforçar o conceito de que a arte na educação é um vasto campo do conhecimento (BARBOSA, Ana Mae, 2003; BARBOSA, 2008, 2010; RIZZ, 2003; SILVA, 2005; AZEVEDO, 2010, 2014; CUNHA, 2010).

As discussões atuais estão centradas também em abordagens como multiculturalidade/interculturalidade, abordagem triangular, cultura visual, ensino de arte e tecnologias digitais e educação estética. Considero importante destacar que essas abordagens são importantes contribuições para se pensar o Ensino de Arte na atualidade como expressão,

cultura e conhecimento (BARBOSA, Ana Mae, 2003; BARBOSA, 1998; DIAS, 2008; SILVA, 2005; AZEVEDO, 2010, 2014; PONTES, 2011).

Outro enfoque importante para este estudo são os questionamentos que a pós-modernidade tem propiciado com reflexões que dão destaque à necessidade de uma educação que tenha como base as complexas relações sociais, considerando as diferenças, as identidades e as culturas de cada indivíduo e grupo social. Uma das principais discussões da atualidade recai sobre o sujeito preconizado pelo iluminismo, em que a ênfase se dá na capacidade racionalizante desse sujeito, desconsiderando por completo a dimensão do sensível.

De fato, no momento atual, a educação passa a destacar a subjetividade e as diversas formas de manifestações humanas. Nesse âmbito, surgem também novas reflexões, novos questionamentos em torno do ensino de arte, que acabam produzindo novos sentidos em que se começa a configurar numa tela mais sensível e pensante para esse ensino. Nesse contexto se insere a educação estética ou educação da sensibilidade (DUARTE JÚNIOR, 2000; GALEFFI, 2007; AMORIM, 2007; MAFFESOLI, 1998; ALVAREZ, 2006; AMORIM, 2007).

Quanto ao ensino de arte, é possível inferir a partir dos estudos levantados que existe uma produção significativa em torno da arte/educação em seus diferentes aportes. A grande maioria das produções está pautada na formação do professor de arte e aborda as linguagens específicas de arte como teatro, dança e música. Porém, o destaque fica por conta da vastíssima produção em torno das artes visuais.

Nessa perspectiva, surge interesse cada vez mais crescente em pesquisas envolvendo diferentes temas e aspectos sobre o processo de ensino da arte no âmbito escolar: Formação de professores, arte, educação e filosofia, ensino da arte na contemporaneidade, metodologias de ensino, arte e as culturas visuais, arte e tecnologia digital, arte e arquitetura, são discussões em produções em dissertações e teses, mas principalmente nas publicações de artigos no GT 24 da ANPED e em especial nos congressos da FAEB.

Outra questão percebida, e que considero pertinente ressaltar, é que a abordagem triangular (BARBOSA, 1999) continua sendo uma referência efetiva para o ensino de arte e tem sido utilizada em grande escala nas produções de vários pesquisadores brasileiros (CUNHA, 2010; AZEVEDO, 2010, 2014; PONTES, 2011; SILVA, 2005) dentre outros.

O Ensino de Arte como conhecimento, expressão e cultura no período Pós-Moderno (BARBOSA, 2010; AZEVEDO, 2010, 2014; SILVA, 2005; VIDAL, 2011) é outra constância nos recentes estudos. Essa linha de pensamento é uma das ancoragens teóricas desta pesquisa,

por compreender que essa perspectiva de ensino pode propiciar um olhar mais humano, consciente, reflexivo e crítico do ser humano na sua relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Diante do exposto, meu olhar esteve centrado no ensino de arte, visando também a compreender as possíveis contribuições da educação estética a partir de um olhar mais sensível e pensante em torno do ensino arte na infância dos anos iniciais. Buoro (2009) reitera esse pensamento quando destaca que pensar a arte como conhecimento é situá-la na visão contemporânea da Ciência, que busca resgatar um ser humano global, um resgate que não está calcado somente no conhecimento científico. Assim, penso o sensível não somente pelo ângulo da emoção, mas um sensível pensado dentro do processo de humanização da criança, ou seja, pautado na educação estética.

Em relação à educação estética, é importante ressaltar que esta investigação parte de uma discussão mais ampla, extrapolando o campo da arte, que trata da educação da sensibilidade, que lida naturalmente com a ética e com a forma de ser e estar no mundo (DUARTE JÚNIOR, 2006; ALVAREZ, 2006; GALEFFI, 2007; MAFESOLLI, 1998). Porém, nessa perspectiva nos estudos levantados na região nordeste, foi constatada uma lacuna imensa, pois só foram localizadas duas dissertações que abordam o assunto: Ferreira, Gilmar (2010) trata da educação estética a partir de sua experiência como poeta e professor de Educação Física, identifica e analisa os poetas/declamadores em experiências sensíveis vivenciadas em Oficinas de Poesias, realizadas em sete escolas públicas do Estado do Rio Grande do Norte. Por sua vez, Santos (2010) trata do assunto a partir de estudos com experiências estéticas vivenciadas por cantores-educadores no processo de formação humanescente, esse estudo também foi localizado no Rio Grande do Norte.

Considero pertinente destacar que da variedade de artigos localizados nessa investigação foi possível perceber que alguns trabalhos além de focalizarem a docência em arte (DELGADO, 2010; FARINA, 2010; PIMENTEL, 2006) dentre outros, trazem também a estética dentro do contexto de formação estética do professor e do arte-educador (PEIXOTO, 2010; PEREIRA, 2010; FICHER, 2009; FARINA, 2010; SILVA, 2010) dentre outros. Porém, foi possível perceber outros sentidos em relação à estética, como razão estética, atitude estética e experiência estética (PEREIRA, 2010). Não foi localizada pesquisa nem artigo que tratasse da educação estética e seus desdobramentos relacionados com a infância e a criança.

Essa lacuna encontrada em relação a produções que discutam o assunto encontra ressonância nos estudos de Duarte Júnior (2006). O referido autor reivindica uma educação com uma base de formação humanista e sensível da universidade à educação básica.

Em relação ao ensino de arte nos anos iniciais na perspectiva do olhar da criança, a partir de seus pensares e de seus discursos ou qualquer estudo nessa direção que enxergasse a criança e a infância sobre o ângulo das lentes da Sociologia da Infância e da Filosofia, não foi encontrada nenhuma pesquisa que trouxesse essas abordagens. Foram localizadas três dissertações - Silva (2004), Silva (2007) e Delgado (2010) - que abordam o Ensino de Arte no Ensino Fundamental na perspectiva da formação do professor. Esses dados se constituíram como referências importantes para esta pesquisa.

É necessário ressaltar que esse trabalho se distingue sobretudo por dar visibilidade às vozes das crianças. Assim, o diálogo entre educação, arte, educação estética, infância e criança é fundamental para compreendermos o ensino da arte e a dimensão sensível na educação das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como os sentidos atribuídos pelas crianças à arte e a seu ensino nesse nível de escolaridade. Esses são elementos que interpelam a escolha do objeto de estudo que, por sua vez, está imbricado com discussões teóricas e práticas relacionadas, como já foi destacado com a minha vivência com a arte e o ensino de arte.

Diante do que foi exposto, apresenta-se o problema que orientou a realização desta investigação: **quais os sentidos atribuídos pelas crianças à arte e seu ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental?** A partir da questão apresentada torna-se necessário um olhar atento e uma escuta sensível em torno do que as crianças pensam, falam e vivenciam em arte. Sendo assim, foi delimitado como **objetivo geral**: compreender quais são os sentidos atribuídos pelas crianças à arte e seu ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ainda, apresentam-se os objetivos deste estudo em diálogo permanente com a questão de pesquisa delimitada: **Identificar a compreensão que as crianças têm sobre arte e seu ensino; Identificar se as aulas de arte dialogam com a educação estética; Analisar a importância da arte na educação para o modo de ser criança.** Apresentam-se ainda como perguntas norteadoras deste estudo: o que as crianças dizem e pensam sobre a arte e seu ensino? O que fazem as crianças nas aulas de arte?

Conduzida por essas questões, delimitei os caminhos a serem percorridos neste trabalho, o qual foi constituído de cinco momentos. Para tanto, o texto está dividido em cinco capítulos: no **primeiro capítulo**, é desenvolvida uma discussão teórica acerca do Ensino da Arte e os sentidos que foram sendo reproduzidos através dos tempos dentro das correntes educacionais, onde se situam as diversas concepções para esse ensino. No **segundo capítulo**, foram realizadas reflexões articulando os eixos Estética, Educação e Ensino de Arte; para tanto, é discutida a diversidade de concepções do termo “estética”, com destaque para as

imbricações entre Educação Estética e Arte/Educação. No **terceiro capítulo**, é problematizada a própria noção de infância, tomando-se como referência a perspectiva da Sociologia da Infância, Filosofia da Infância e as implicações destas concepções para se pensar o lugar da criança e da infância e sua educação. No **quarto capítulo**, é apresentada a construção do percurso metodológico, onde o campo da pesquisa é caracterizado, bem como a escolha dos sujeitos e os procedimentos da coleta dos dados. No **quinto capítulo**, são apresentadas as reflexões e os dados da pesquisa. Nesse momento do texto a intenção foi compreender os sentidos atribuídos pelas crianças acerca da arte e seu ensino.

Por fim, nas considerações finais deste estudo damos ênfase aos resultados da pesquisa, onde destacam-se vários sentidos que emergiram dos discursos das crianças, que por sua vez tiveram diversos desdobramentos. Em linhas gerais, os discursos das crianças revelaram diferentes visões sobre a arte. Dessa maneira, as crianças já trazem uma experiência estética para a escola a partir do que é vivenciado com a arte por elas no cotidiano. Isso ficou claro em especial quando as mesmas discorrem sobre o contexto cultural, social e econômico da comunidade em que elas vivem.

Consciente da provisoriedade desse trabalho, aqui nos interessam, sobretudo, as reflexões que possibilitaram conduzir a arte e seu ensino, num contexto bem particular, a saber, o da criança e da infância.

CAPÍTULO 1 A ARTE E SEU ENSINO: mapeando os sentidos atribuídos historicamente

Nenhuma análise da arte ou justificativa de seu papel seria adequada se negligenciasse os prazeres da arte em si. A arte tem a capacidade mágica de mandar-nos à lua, como um foguete, pode fazer nossos corações baterem mais rápido, pode fazer-nos corar, pode criar um sentimento, um ímpeto, que é a sua própria recompensa.
Elliot Eisner

1.1 Sentidos atribuídos ao Ensino de Arte: introduzindo questões

Para que possamos compreender um pouco sobre os sentidos atribuídos à arte e ao seu ensino nos dias atuais é preciso buscar auxílio nos recortes temporais. Barbosa (2008), defensora do ensino de arte numa perspectiva pós-moderna, corrobora essa questão quando afirma, citando Eisner, que a função da história é explicar o presente. É ancorada nessa reflexão que tento fazer um breve traçado histórico em relação ao assunto em questão.

Falar de “arte” do ponto de vista histórico é tratar de um assunto denso e complexo, que vem sofrendo muitas transformações. Através dos tempos, diferentes significados foram sendo construídos em torno da arte como manifestação humana e artística, significados esses que de acordo com Strazzacappa (2004) começaram a surgir desde as primeiras formas de expressão. Para essa autora, o homem primitivo se expressava por meio de desenhos rupestres, manifestando-se também através da movimentação corporal para transmitir seus medos, evocar deuses, enfrentar o inimigo e agradecer pela colheita.

De acordo com Buoro (2009), esses desenhos feitos pelo homem primitivo nas cavernas chegam aos dias atuais chamados por nós de imagens artísticas. Essa manifestação se estendeu ao longo do tempo e foi se direcionando para uma perspectiva mais ampla em torno do sentido da arte, onde historicamente a mesma foi ganhando uma infinidade de definições.

Em relação à diversificação de definições sobre a arte, a pesquisa do crítico de arte Frederico Morais (1998) traz um grande legado centralizado em um estudo de quarenta anos, referente a dois milênios de história da arte, onde o referido autor aborda diversos pontos de vista sobre a mesma, desde pensamentos de anônimos, de artistas, de filósofos, de críticos, dentre outros. Esses, por sua vez, trazem influências de várias escolas e tendências para conceituarem a arte.

O estudo de Morais (1998) revela 801 conceitos sobre arte, vários deles se contradizem, gerando inquietações e ao mesmo tempo tornam-se uma contribuição rica para que possamos entender que não existe um conceito fixo e estanque para uma definição sobre a arte. Assim, de acordo com esse autor é preciso enxergar a arte numa perspectiva ambígua, híbrida e plural. Nesse sentido, a multiplicidade que a envolve possibilita a perpetuação da mesma:

A arte não morrerá por que simplesmente na arte não há progresso. Nem, a rigor, decadência. Mudam os meios de expressão, mudam os suportes, os materiais e as técnicas empregadas pelo artista, as formas de apresentação e circulação das obras de arte, mas, essencialmente a arte não muda. Desde os tempos pré-históricos ela é sempre uma necessidade vital para o homem e as nações. As questões da arte serão as questões de sempre (MORAIS, 1998, p. 17).

O conceito destacado pelos autores supracitados coloca a arte como uma necessidade vital para a humanidade desde o homem pré-histórico, que foi adquirindo sentidos mais autônomos, sendo perpassado por diversas questões estilísticas e estéticas, situadas em contextos históricos, políticos, sociais e culturais: “Portanto, a arte se faz presente, desde as primeiras manifestações de que se tem conhecimento, como linguagem, produto da relação homem/mundo” (BUORO, 2009, p. 20).

Essa relação apontada por Buoro (2009), entre o homem e o mundo, está presente a partir da forma como o homem se relaciona com a natureza desde os tempos mais remotos, em busca do desenvolvimento de mecanismos para sua sobrevivência. Para essa autora, nesse processo relacional, o homem não é “puro”, é um ser biológico que não está separado de suas especificidades psicológicas, sociais e culturais. A arte é inserida nesse movimento como linguagem, representação e interpretação de mundo, que acaba por revelar ao homem novos sentidos que vão se situando de acordo com os variados períodos históricos.

Desse modo, o homem tem se utilizado das diversas manifestações artísticas através dos tempos como forma de expressar seu entendimento e sua apropriação em torno da natureza e da vida social. Sendo assim, a arte está naturalmente envolvida com as relações humanas e com o processo educativo, pois as diversas expressões artísticas têm estado presentes ao longo dos anos no âmbito escolar (SESTITO; NEGRÃO; TERUYA, 2010).

Dessa maneira, o ensino de arte se faz presente na escola atrelado às mudanças sociais, políticas e econômicas sofridas pelo sistema educacional brasileiro. Isso, naturalmente, resulta no surgimento de novos sentidos para o ensino de arte, de acordo com as propostas educacionais da escola dentro do período no qual ela se encontra inserida, pois o ensino de

arte na educação escolar também sofreu influência das mudanças ocorridas na epistemologia e história da arte:

Contudo, a significação para os usos que se fez da arte na educação não dependia somente do papel assumido pela escolarização, pois o conteúdo e a própria história da arte em sua amplitude de dimensões, permitiam que lhe fosse atribuída sentidos e funções diferentes - linguagem, expressão, habilidades entre outros (PONTES, 2011, p. 02).

Na busca de entender com mais propriedade essas questões, foi preciso situar neste estudo os diversos sentidos e as diferentes concepções de arte que foram permeando seu ensino na educação através do tempo. Assim, tornou-se necessário travar um diálogo com algumas tendências educacionais com suas concepções pedagógicas para uma melhor compreensão das perspectivas que configuram o lugar e os sentidos atribuídos à questão do ensino de arte no contexto escolar.

De acordo com Barbosa (1975, 2003), Silva (2005), Ferraz e Fusari (2009), Almeida (2004), Azevedo (2010, 2014) e Vidal (2011), as tendências conceituais e históricas estão assim configuradas para o ensino de arte no Brasil: Arte como Técnica; Arte como Expressão; Arte como Atividade e Arte como Conhecimento.

Essas concepções de ensino de arte são elementos primordiais para a compreensão dos sentidos atribuídos a esse ensino, situado dentro das tendências educacionais brasileiras, a saber: Escola Tradicional, Escola Nova e Escola Tecnicista, como também, as discussões e reflexões contemporâneas que envolvem o referido ensino.

1.2 Escola Tradicional: da Arte e seu Ensino como Técnica

De meados do século XIX para o início do século XX, a sociedade se modificou e passou a engendrar novos meios de produção (GADOTTI, 2008). Enquanto a Europa preparava-se para a Primeira Guerra Mundial, o Brasil começava a viver, a partir de 1894, um novo período de sua história republicana com a chamada política do “café-com-leite”, quando os grandes latifundiários do café dominavam a economia. Nesse período, o homem passou a ter maior domínio sobre a natureza e começou a desenvolver técnicas e estudos em torno de várias áreas científicas. “Tudo o que fora ensinado até então era considerado suspeito” (GADOTTI, 2008, p. 76). Surgem, assim, as grandes invenções, como o telefone, a lâmpada elétrica, o automóvel e o telégrafo. Essas invenções trouxeram novas expectativas para a humanidade, gerando um clima de conforto e praticidade. A literatura científica desse período

se constitui por uma vasta gama de obras influenciadas por diversas correntes estéticas, mas é fortemente marcada pelo paradigma positivista, pelo racionalismo técnico.

A filosofia denominada de Pedagogia Tradicional é fruto justamente dessa sociedade marcada pelo racionalismo, pela noção de que a escola deveria reproduzir os conhecimentos verdadeiramente científicos, dominados por meio de métodos confiáveis. Assim, essa tendência educacional tem como foco principal o papel do professor e a importância dos conhecimentos normativos, revelando uma concepção tradicional do ensino. Esse é um modelo fortemente marcado pelas teorias não críticas, e seu papel está centrado na instrução e na sistematização lógica de conhecimentos acumulados pela humanidade, dando ênfase à sua transmissão (SAVIANI, 2008). Nesse contexto, o professor era colocado como figura central, aquele que transmitia e que aplicava o conhecimento, tendo como tarefa principal disciplinar e inculcar regras por meio de sua intervenção na transmissão de modelos (ALMEIDA, 2004).

No que se refere às atividades artísticas trabalhadas e desenvolvidas nas aulas de arte na escola tradicional, as mesmas tolhiam a liberdade e a autonomia do aluno (ALMEIDA, 2004), pois essas atividades eram realizadas como tarefas que deviam ser cumpridas conforme o modelo, e a arte não era considerada pelo seu próprio valor, pelo seu valor estético e cultural.

Dentro dessa perspectiva, Vasconcelos (2010) ressalta que o ensino de arte estava centrado no domínio técnico, pois a aprendizagem em arte estava focada em aprender a utilizar instrumentos e ferramentas para o desenho especializado, rígido, normatizado. Tal como colocam Ferraz e Fusari, “Nas aulas de arte das escolas brasileiras, a tendência tradicional está presente desde o século XIX, quando predominava a estética mimética, isto é, mais ligada às cópias do ‘natural’ e com a apresentação de ‘modelos’ para os alunos imitarem” (2009, p. 25).

Esse modo de ensinar a arte teve grande influência do Neoclassicismo, que por sua vez estava inserido no sistema de ensino de arte desde a criação da Academia Imperial de Belas Artes, fundada no Brasil em 1816, com a chegada da Missão Francesa. Para Silva (2005), o ensino com base na orientação neoclássica seguia um conjunto de regras rígidas, onde predominava o exercício formal da produção de figuras, do desenho do modelo vivo, do retrato, da cópia de estampa.

Ferraz e Fusari (2009) reiteram essa reflexão afirmando que tanto na Europa quanto no Brasil o desenho era importantíssimo, pois acabou por assumir o papel de servir como base para todas as artes, tornando-se matéria obrigatória nos anos iniciais da Academia Imperial. Isso influenciou o ensino da arte na escola, que acabou resultando numa grande ênfase dada

às atividades com desenho. Essa valorização em torno do desenho vai respaldar a noção de arte como técnica (BARBOSA, 1995; 2003; SILVA, 2005; VIDAL, 2011). Nessa direção, Ferraz e Fussari ressaltam:

No ensino primário e secundário, o desenho também tinha por objetivo ser útil e desenvolver as habilidades gráficas, técnicas e o domínio da racionalidade. Com isso, os professores preparavam os alunos para serem, no futuro, bons profissionais e com a formação regida por regras fundamentadas no pensamento, como estética da “beleza e do bom gosto”. (2009, p. 44).

Sobre a arte como técnica, Silva (2005) traz a seguinte contribuição:

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

Nas técnicas artísticas que, como já vimos, têm como base o desenho, Ferraz e Fusari destacam que nas Escolas Normais os cursos de desenho incluíam “o desenho pedagógico”, em que os alunos aprendiam esquemas de construções gráficas para “ilustrar” suas aulas (2008, p. 45). Por outro lado, nos liceus de artes e ofícios destinados à classe operária, visava-se à formação de mão de obra para o artesanato e a indústria emergente e o ensino de arte assumia funções ainda mais utilitárias. Nessa direção, os estudos de Silva (2005) trazem a seguinte contribuição:

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

Pelo exposto acima, posso inferir que os discursos e os sentidos gerados sobre o ensino de arte como técnica emergem fortemente como tendência conceitual e histórica no período da Pedagogia Tradicional, mas seus significados continuam se manifestando ainda

hoje na prática das aulas de arte, na qual é atribuída grande visibilidade ao desenho puramente técnico e descontextualizado.

1.3 Escola Nova: da arte como expressão

O movimento Modernista é oficialmente “inaugurado” aqui no Brasil no ano de 1922, com a Semana de Arte Moderna. No entanto, somente a partir de meados de 1927 a 1935 é que os princípios modernistas começaram a repercutir na Educação Artística através de artigos, cursos e atividades pedagógicas dirigidas por artistas e educadores como Mário de Andrade, Anita Malfatti e Nereu Sampaio (BARBOSA, 2011). Ainda de acordo com essa autora, neste mesmo período, o movimento conhecido como Escola Nova deflagrou reformas educacionais em todo o Brasil, com o objetivo de democratização da sociedade, para a superação do sistema oligárquico, e houve um despertar das preocupações com a necessidade de se adaptar modelos estrangeiros às condições nacionais.

Portanto, a Pedagogia Nova ou Escola Nova surge com o propósito de questionar e suplantar o modelo educacional tradicional. Ambas as correntes, apesar de partirem de conceitos e de metodologias distintas, têm, de acordo com Gadotti (2008), um traço em comum: o de conceber a educação como um processo de desenvolvimento pessoal e individual. A Escola Nova defende a educação como sendo um forte aliado no processo de construção de uma sociedade democrática mais humana e mais igualitária, que leve em consideração a diversidade e a individualidade dos sujeitos, abordando a educação como um fator de equalização social (SAVIANI, 2008; GADOTTI, 2008).

Nesta mesma perspectiva, o escolanovismo, ao contrário da escola tradicional, coloca em foco o aluno, tirando o professor da posição de transmissor dos conhecimentos, e considerando-o como um facilitador da aprendizagem. Como eixo central dessa perspectiva escolanovista, os aspectos afetivos e psicológicos dos alunos passam a ser considerados, dando ênfase à sua expressividade e espontaneidade, ressaltando a importância da autoavaliação:

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da

quantidade para qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para a pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. (SAVIANI, 2008, p. 8).

Esse modelo educacional visava uma proposta de escola diferenciada, onde o aluno pudesse ser pensado como sujeito de seu próprio saber. Nessa expectativa, entra em cena o ensino da arte como “**expressão**”, marcado pela livre expressão da criança, onde a mesma deveria se expressar sem nenhum tipo de intervenção por parte do professor:

A ideia da livre-expressão, originada no expressionismo, levou à ideia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seu sentimento e à ideia de que a Arte não é ensinada, mas expressada. Esses novos conceitos, mais do que aos educadores, entusiasmaram artistas e psicólogos, que foram os grandes divulgadores dessas correntes e, talvez por isso, promover experiências terapêuticas passou a ser considerada a maior missão da Arte na Educação (BARBOSA, 1975, p. 45).

Essa concepção psicopedagógica estava calcada em especial no desenho da criança que foi tomado como uma representação de um processo mental (BARBOSA, 2011; SILVA, 2005). Assim, o ensino de arte como expressão sofreu influência do pensamento defendido pela corrente livre-expressionista, que surgiu no Brasil em 1930, durante o movimento modernista, em que artistas como Malfatti e Mário de Andrade desenvolviam um trabalho de ensino de práticas pedagógicas em arte, tendo como aliado principal o estudo de técnica em artes plásticas, visando a potencializar a expressividade das crianças (VASCONCELOS, 2010).

Esta concepção de arte com ênfase na livre expressão e espontaneidade da criança é uma prática que reflete o pensamento da Pedagogia Nova, que concebia a natureza da criança como uma inocência original, em que a pureza da criança deveria ser preservada:

Essa concepção, no ensino das artes, traduz-se na ideia do fazer artístico como meio de liberar as emoções. E também na ideia de que a espontaneidade de criação da criança deve ser preservada a todo custo. Por isso, o professor não deve interferir, ensinar, mas manter-se apenas como expectador do trabalho da criança (ALMEIDA, 2004, p. 36).

Esta abordagem do ensino de arte tem suas bases conceituais e metodológicas ligadas ao Movimento de Escolinhas de Arte no Brasil (MEA), o qual tinha como principal premissa

que “arte não se ensina, se expressa”, com base teórica no pensamento de Herbert Read e Viktor Lowenfeld (SILVA, 2005; AZEVEDO, 2010; VIDAL, 2011).

Para Azevedo (2010), a ideia de livre expressão foi posteriormente deformada no âmbito da escola pública, sendo pautada como um “deixar fazer” desprovida de fundamentação teórica, traduzindo-se em um “espontaneísmo proposital”, implantado pelo pensamento educacional vigente.

Desse modo, as aulas de arte passaram a ser desenvolvidas a partir de produções descontextualizadas dos elementos da história da arte e de seus fundamentos. Os alunos expressavam-se livremente, tendo como suporte o argumento modernista de que era necessário educar visando ao desenvolvimento emocional e afetivo dos alunos:

Aqueles que defendem a Arte na escola meramente para liberar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas. Na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. Por ambas a escola deve se responsabilizar (BARBOSA, 2003, p. 21).

Essa lacuna existente entre a emoção e a reflexão destacada por Barbosa, Ana Mae (2003) nos convida a refletirmos sobre a forma como se aprende e se ensina arte, tendo nosso olhar voltado para a dimensão do saber sensível que é dado pelo corpo, agregado ao conhecimento inteligível, representado pelos signos da mente (DUARTE JÚNIOR, 2000, 2011). Essa interação entre o sensível e o reflexivo permite que o aluno possa pensar sobre as próprias emoções, e nessa relação se insere a educação estética, que se concretiza no processo de formação cultural do aluno.

Esta formação considera o contexto cultural no qual o aluno está inserido, respeitando suas diferenças e suas singularidades. Nesse sentido, o ensino da arte torna-se um elemento significativo para que os alunos possam se expressar através das diversas linguagens artísticas, proporcionando com isso que os mesmos tenham contato com experiências estéticas, artísticas e culturais.

Para isso, é necessário também que não percamos de vista a arte como uma área do conhecimento, que pensa o ensino de arte com seus conteúdos, com suas especificidades e autonomia. Essa linha de pensamento amplia as reflexões e discussões e traz uma série de questionamentos em torno do ensino em questão e vai além da tendência tradicional de arte como técnica, da tendência modernista de arte como expressão, como já exposto, e de arte

como meras atividades sem nenhum compromisso com o conhecimento inerente a cada linguagem artística.

1.4 Escola Tecnicista: da arte como atividade

Devido à expansão da tecnologia e com as fortes mudanças ocorridas no mundo da indústria, surgem novas demandas sociais, econômicas e políticas. A escola passa a ser insuficiente no preparo técnico de profissionais que tenham o perfil exigido para o mercado de trabalho. É nesse âmbito que se manifesta no mundo a tendência tecnicista a partir do século XX e, no Brasil, entre 1960/1970 (FERRAZ; FUSARI, 2009). Na pedagogia tecnicista, o foco sai do aluno, o interesse principal passa a ser a organização e a operacionalização de planejamentos de forma minuciosa.

O elemento principal da escola tecnicista é o sistema técnico e a organização das aulas e dos cursos. Assim, o professor é o principal responsável pelo planejamento, que deve incluir conteúdos, objetivos, estratégias e avaliação, elementos essenciais do currículo (FERRAZ; FUSARI, 2009). Nesse contexto, de acordo com Saviani (2008), a educação era pensada dentro de uma organização totalmente racional, em que fosse possível minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco a sua eficiência.

Outra característica marcante da corrente tecnicista era a centralização no uso abundante de recursos tecnológicos. Em busca da modernização do ensino, muitas escolas trabalhavam com gravadores, projetores, filmes, dentre outros recursos tecnológicos. Outra preocupação do tecnicismo está pautada na busca pela eficiência e na produtividade:

A pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações (SAVIANI, 2008, p. 12).

A educação básica brasileira assumiu caráter tecnicista a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971, no período da ditadura militar. A referida lei, também conhecida como Lei 5.692/71, implantou a Educação Artística, definida como uma “atividade educativa”, e não como disciplina do currículo escolar de 1º e 2º Graus. Com a implantação da Educação Artística, surge um problema: a polivalência.

Essa questão recai sobre o professor de Educação Artística que recebe a incumbência de ministrar aulas das diversas linguagens artísticas. Esse foi, de fato, um período marcado

por grandes equívocos cometidos no âmbito das diretrizes político-pedagógicas para o ensino de arte, especialmente por causa da instituição da Educação Artística e do conceito de atuação polivalente do professor (PENNA, 2001). Essa concepção do ensino da arte como atividade era baseada na simples realização de atividades artísticas e acabou resultando no esvaziamento dos conteúdos específicos da área de arte na educação escolar (ALMEIDA, 2004; SILVA, 2005).

As dificuldades para o ensino de arte na educação básica tinham como principais implicações a falta de formação do professor, questões teóricas, metodológicas e conceituais, notadamente a questão da polivalência. No âmbito dessas questões, Barbosa (2003) destaca que esse foi um período em que as aulas de arte eram encaradas como momento de fazer qualquer coisa, de forma improvisada. Assim é inserida a concepção de arte como atividade, tendo como ancoragem principal o “fazer artístico” centrado nas apresentações artísticas preparadas para as festas da escola nas datas comemorativas, como também na decoração destas festas, que poderiam ter teor religioso, cívico, entre outros (BARBOSA, 2003; AZEVEDO, 2010; SILVA, 2005; ALMEIDA, 2004).

De acordo com Silva (2005), a concepção de arte como atividade teve uma trajetória curta, mas conseguiu ganhar força nos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde ganhou diferentes práticas pedagógicas, as quais, segundo o autor, são práticas que encontramos ainda hoje no ensino de arte nas escolas brasileiras.

Corroborando esse argumento, Vidal (2011) destaca que é evidenciado nos dias atuais nas práticas pedagógicas dos professores responsáveis pelo ensino de arte um misto das tendências conceituais e históricas para esse ensino, em especial as tendências tradicionais e modernistas, indo em direção ao pressuposto teórico que compreende a arte como uma área do conhecimento.

Para começar a dialogar com a ideia de arte como conhecimento é pertinente ressaltar que, segundo Ferraz e Fusari (2009), ao lado das tendências pedagógicas tradicional, escolanovista e tecnicista, surge a educação popular, proposta educacional concebida por Paulo Freire (1997). A educação popular visava à alfabetização de adultos das classes populares. A metodologia de Freire tinha como característica principal uma pedagogia ativa, centrada na iniciativa do aluno, numa relação dialógica entre professor e aluno e na troca de conhecimentos entre ambos (SAVIANI, 2008).

Nessa perspectiva emancipatória e libertadora da educação, começam a surgir também novas reflexões e discussões em torno do ensino da arte por parte de um movimento organizado de arte-educadores, pesquisadores e artistas brasileiros em prol de uma luta

política que visa ao reconhecimento da arte como área do conhecimento e sua inserção no currículo escolar. Esse movimento visava também ao fortalecimento do movimento associativo nas várias expressões de arte (BARBOSA, 2003; SILVA, 2005; PONTES, 2011; FERRAZ; FUSARI, 2009).

Para Azevedo (2014), o pensamento emancipatório, libertador, dialógico de Paulo Freire, pautado na importância da hermenêutica para elaboração de suas leituras de mundo, influenciou de forma significativa os estudos de Ana Mae Barbosa que nunca desvinculou o epistemológico do ontológico que sempre manteve seus estudos situados histórica e socialmente.

É nesse contexto que Barbosa sistematizou no Brasil nos anos oitenta a Abordagem Triangular (AT), onde propõe uma pedagogia de arte emancipatória que de acordo com Azevedo (2014) amplia a concepção de Arte como expressão herdada do modernismo para a concepção pós-moderna, onde a Arte é pensada como expressão, cultura e conhecimento. Ao discutir sobre o assunto, Bastos (2008) defende que Barbosa elaborou uma noção de alfabetização visual que promove a identidade cultural e a integração social.

Corroborando esse argumento, Azevedo (2010) ressalta que o pensamento de Barbosa soma a influência do pensamento de Paulo Freire e de Noêmia Varella, por ela compartilhar com suas concepções de mundo, educação, arte e cultura. Nesse sentido, para esse autor a abordagem triangular está ancorada na concepção crítica e pós-crítica do ensino da arte. “É crítica porque é contra ideológica, e é pós-crítica porque é inter/multicultural” (AZEVEDO, 2010, p. 89). Discorrerei melhor sobre esse assunto no próximo tópico.

1.5 Ensino de Arte como conhecimento: um novo conceito de arte

De acordo com Losada (2011), o Período Pós-Moderno se instaura na segunda metade do século XX, mais precisamente na passagem da década de 70 para a década de 80, quando surge um intenso debate sobre a superação da modernidade, somando-se a isto o fato de muitos dos valores, que estruturavam a vida social e cultural da modernidade, estarem sendo questionados e os seus consensos revisitados. Neste contexto, filósofos como Habermas e Lyotard, dentre outros, vão discutir, por exemplo, o paradoxo entre razão e sensibilidade e a emergência de teorias estéticas baseadas na filosofia da ciência, do conhecimento, das artes e da política (LOSADA, 2011).

São muitos os questionamentos que se referem a esse período. A própria definição do pós-moderno é de difícil precisão. O que se convencionou chamar de pós-modernismo possui

hoje tanta abrangência que diz respeito a quase tudo: de questões estéticas e culturais a filosóficas e político-sociais.

Contudo, de acordo com Gadotti (2008), é nos anos setenta que o Pós-Modernismo ganha um grande impulso com a crítica dirigida pela filosofia à cultura ocidental. É um movimento e um período marcado também pela revolução e explosão tecnológica, pelo mundo globalizado e, de acordo com Boaventura dos Santos (2006), marcado pela chamada crise dos paradigmas, uma situação de transição mesmo.

Esse autor, ao abordar o período Pós-Moderno, faz a seguinte argumentação: “A ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas é racional. Tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas” (SANTOS, 2006, p. 88).

Destarte, os pensamentos aqui destacados me orientam a compreender que a educação pós-moderna começa a fazer reflexões que vão dar destaque a uma educação centrada na multiculturalidade/interculturalidade, dando ênfase às complexas relações sociais do indivíduo. Sendo assim, a educação passa a trabalhar mais com o significado do que com o conteúdo, colocando em destaque a subjetividade e a pluralidade, partindo de uma ressignificação dos conteúdos.

Nesse âmbito, surgem também novas reflexões, novos questionamentos em torno do ensino de arte, que acabam produzindo novos sentidos em que se começa a configurar um cenário mais sensível e pensante para esse ensino.

Desse modo, são intensificadas as discussões iniciadas na década de 1980 no processo de redemocratização do país, sobre conceitos e metodologias do ensino de arte, realizados em caráter nacional e internacional. Esse panorama, como já frisei, parte de uma luta organizada pelos educadores brasileiros, tendo à frente dessa organização, segundo Medeiros (2010), a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), liderando a criação e o fortalecimento do movimento associativo nas diversas expressões de arte, tais como: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Brasileira de Educação e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE).

Essa confluência contribuiu para a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, após a Constituição Brasileira de 1988, com a promulgação da LDB de 1996 (Lei de Nº 9394/96), na qual Arte passa a ser disciplina obrigatória na educação básica, conforme o artigo 26, parágrafo 2º, que preconiza que o ensino de arte constitui “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, visando ao desenvolvimento cultural dos alunos”.

Dessa forma, a arte passa a ser pensada e se consolida como área do conhecimento, com seus conteúdos e suas especificidades, como disciplina que pode e deve ser ensinada, distanciando-se assim do conceito modernista de que arte não se ensina, se expressa (BARBOSA, 2003; DIAS, 2008; SILVA, 2005; AZEVEDO, 2010; PONTES, 2011). Nesse sentido, Silva traz a seguinte contribuição:

A concepção de ensino de arte como conhecimento, ao contrário das teses liberais, positivistas e modernistas, defende a ideia da arte na educação com ênfase na própria arte, denominada por Elliot Eisner como o ‘essencialismo’ no ensino da arte (2005, p. 61).

Silva (2005) coloca em pauta a corrente essencialista, proposta nos estudos de Eisner (2011), onde o referido autor defende que a importância da arte é intrínseca à sua própria natureza. Para ele, a arte não deve ser utilizada para fins que não estejam relacionados com suas próprias especificidades. Em relação a essa concepção de ensino de arte, Ricardo Japiassu ressalta:

O objetivo do ensino das artes, para a concepção pedagógica essencialista, não é a formação de artistas, mas o domínio, a fluência e a compreensão estética das complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores (2003, p. 24).

Buscando conexões entre as reflexões dos autores supracitados, considero que a abordagem essencialista defende a necessidade e a importância da apropriação por parte do aluno das linguagens de arte e das diversas expressões artísticas, pois esses são elementos considerados significativos para a ampliação da leitura e da compreensão da realidade humana.

Concordando com o que aqui está sendo posto, Ralph Smith (2011) também defende que a arte deve ser tratada como um assunto particular, que tem conceitos e habilidades específicas. Entre as propostas que este autor apresenta para o ensino de arte, ele destaca que não basta proclamar o ensino da arte como área específica do currículo escolar; é necessário primar pela excelência desse ensino:

A excelência no ensino de arte estabelece que lutar para conquistá-la significa lutar para conquistar contextos nos quais os alunos aprendem a sentir a arte, a compreendê-la no seu sentido histórico, a apreciá-la esteticamente e realizá-la e a refletir com o espírito crítico (SMITH, 2011, p. 100).

Essa reflexão crítica de Smith (2011) evidencia o comprometimento com um ensino de arte que envolva a apropriação de variados métodos, do domínio de ideias que embasem o que deve ser ensinado, dialogando com os diversos contextos que contemplam o conhecimento em arte, possibilitando uma aprendizagem sequencial. A defesa do autor pela excelência do ensino de arte implica em aprender, sentir, apreciar esteticamente e realizar arte, dentro de uma perspectiva crítica e reflexiva. Esse pensamento dialoga com os pressupostos da Abordagem Triangular (BARBOSA, 1998).

Nesta direção, Pontes (2011) faz referência a três importantes tendências para o ensino de arte no período Pós-Moderno, a saber: **Interculturalidade, Cultura Visual e Abordagem Triangular**. Começarei tecendo minhas considerações em torno da Abordagem Triangular (AT)², por compreender que ela tangencia com as outras duas tendências apontadas por Pontes (2011).

A Abordagem Triangular (AT), mencionada anteriormente foi, sistematizada no Brasil pela pesquisadora Ana Mae Barbosa nos anos 80. Foi através da referida abordagem que diversas discussões sobre o ensino de arte foram instauradas, possibilitando uma melhor compreensão por parte dos professores em relação a esse ensino. A AT destaca “a ênfase na inter-relação entre o fazer, a leitura da obra de arte (apreciação interpretativa) e a contextualização histórica, social, antropológica e/ou estética da obra” (BARBOSA, 2003, p. 17). Essas três ações têm sido âncora de diversas discussões e reflexões que colocam em pauta o ensino de arte contemporâneo como expressão, cultura e conhecimento.

Um dos autores que tem defendido esse conceito de arte é Fernando Azevedo (2014), inclusive sua recente pesquisa traz uma versão histórica sobre o surgimento da AT. Nela o autor aborda as diversas reflexões, conflitos, reformulações e as valiosas contribuições da referida abordagem para o ensino de arte, ressaltando que, com a mesma, Barbosa conseguiu estabelecer um vasto diálogo com os arte-educadores e o exemplo disso é a ampla utilização da referida abordagem na atualidade.

Para Azevedo (2014), o fato da AT ainda ser compreendida por muitos arte-educadores como uma metodologia acaba por fragmentar e hierarquizar suas ações, quando na verdade ela é um sistema aberto, complexo e de caráter dialógico. Assim sendo, o autor defende AT como uma teoria: “(...) a abordagem triangular é uma teoria de interpretação

² Todas as vezes que aparecer nesse estudo a sigla AT, a mesma corresponde à Abordagem Triangular. Muitas das pesquisas e estudos recentes no Brasil que têm como ancoragem a referida abordagem estão reunidos no livro: *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*, organizado por Barbosa e Cunha (2010). Para conhecer melhor a AT como teoria e sobre a virada arteducativa ver: *A abordagem triangular no ensino das artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora*, de Fernando Antônio Gonçalves Azevedo (Tese de Doutorado, 2014).

porque esta se constitui a partir de conceitos e proposições, gerada na compreensão de Arte/Educação como epistemologia, por estudar as diversas maneiras de como se ensina e se aprende Arte” (AZEVEDO, 2014, p. 60).

Desse modo, sendo a AT uma teoria possibilita aos arte-educadores autonomia para reinventá-la e desenvolver suas próprias metodologias. Isso abre um leque de possibilidades para que ela possa extrapolar o campo das artes visuais se estendendo para outras linguagens artísticas, o que tem se consolidado na prática no processo de ensino e aprendizagem de arte na atualidade.

A visão de Ana Mae Barbosa contribui para o que estamos chamando de virada arteducativa e seu sentido histórico de transformações no e do campo da Arte/educação nacional, pois mesmo tendo sido criada visando os processos de ensino e de aprendizagem das Artes e Culturas Visuais, a AT é reinventada, por muitos arte/educadores, para as outras linguagens da Arte (Teatro, Dança e Música) (AZEVEDO, 2014, p. 92).

Essa ampliação da AT é apenas uma das muitas reflexões em torno do que o referido autor denomina de “virada arteducativa”.

Ainda em relação à AT, Pontes (2011) afirma que através dela Barbosa promove em seus estudos diálogos interculturais dentro do contexto de ensino de arte.

Para abordar a interculturalidade, é pertinente destacar que esse termo tem sido usado em diferentes pesquisas de educação e de arte como sinônimo do termo multiculturalidade, sendo que o termo intercultural é usado na literatura europeia e o termo multicultural tem sido usado na literatura norte-americana (RICHTER, 2003; CAO, 2008; DANIEL; STUHR, 2008).

Para Richter (2003), o termo multicultural foi consagrado na literatura brasileira tanto na educação quanto na arte/educação, pois, segundo ela, é através desse termo que há bastante tempo a diversidade vem sendo discutida e estudada no Brasil. Nessa direção, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a multiculturalidade e a pluralidade cultural são também considerados sinônimos, pois abordam os estudos das múltiplas culturas que estão inseridas nos dias atuais, nas diversas sociedades.

Esse estudo das múltiplas culturas está situado no ensino de arte, através do multiculturalismo, que teve como foco inicial as discussões em torno dos problemas sociais e conflitos étnicos presentes em países da Europa e nos Estados Unidos. Para Pontes (2011), esses estudos foram ampliados na intenção de abranger diferentes culturas, baseando-se em questões como religião, idade, gênero, orientação sexual, classe social etc.

É neste cenário que entra em cena a discussão em torno da Cultural Visual, que tem como um de seus princípios as reflexões e os questionamentos em torno da cultura como um fenômeno amplo, complexo e inclusivo. Essas discussões partem dos Estudos Culturais, que por sua vez elegem como objeto de estudo a cultura visual. Esse campo de estudo recebe a influência das combinações entre história da arte, antropologia visual, ciências sociais e estudos culturais (LAMPERT, 2010).

De acordo com a referida autora, a cultura visual é também denominada como estudos da cultura visual ou estudos visuais. Independentemente de como o termo é utilizado, existe uma temática que permeia a produção acadêmica. Essa temática contextualiza a visualidade inserida na vida cotidiana. Sendo assim, a cultura visual tem como base a forte influência dos meios de comunicações na criação dos hábitos e costumes na construção visual da vida cotidiana de um determinado povo (DANIEL; STUHR, 2008; DIAS, 2008).

Nessa perspectiva, Lampert (2010) destaca, citando os estudos de Tavin (2009), três pertinentes definições para a cultura visual: 1-Uma condição cultural na qual a experiência humana é profundamente afetada por imagens, novas tecnologias do olhar e diversas práticas do ver, mostrar e retratar; 2 - Um conjunto inclusivo de imagens, objetos e aparato; 3 - Um campo de estudo crítico que examina e interpreta díspares manifestações e experiências visuais em uma cultura (LAMPERT, 2010, p. 445 apud TAVIN, 2009, p. 226).

Os aportes discursivos desses autores colocam em xeque a visão do ensino de arte centrado nos códigos hegemônicos que direcionam esse ensino dentro dos cânones formais da modernidade, que promovem a dicotomia erudito/popular, onde a arte popular é considerada arte menor, e valorizando o erudito, considerando-o como arte maior. Assim, excluem do contexto do ensino da arte as manifestações artísticas que não condizem com esses padrões e as relegam a categorias de folclore, arte popular, arte indígena entre outras manifestações (RICHTER, 2003). Nesse contexto, Lampert ressalta:

Não se trata de evidenciar uma cultura hegemônica, e sim de destruir tal pensamento sedimentado por valores de certo ou errado. Entende-se que a escola poderá olhar para o contexto que abarca o que há de popular ao seu redor – sem fazer distinção do que é ou não é arte (2010, p. 446).

Essas são questões que possibilitam a ampliação do estudo da Arte/Educação na área das Artes Visuais, extrapolam os meios e técnicas de expressão tradicionais como pintura e desenho, penetrando no campo de estudos sobre cinema, moda, televisão, publicidade, meios tecnológicos, história de quadrinhos, entre outros (DIAS, 2008; LAMPERT, 2010).

Nesse sentido, a AT passa a ser uma contribuição valiosa na articulação do ensino das artes e culturais visuais promovendo a inter-relação entre as diversas e complexas culturas.

Além dessas tendências para o ensino de arte destacadas nos estudos de Pontes (2011) para o ensino de arte no período contemporâneo, gostaria de trazer mais duas discussões que considero importantes. “O Ensino da Arte e tecnologias digitais” e “Educação Estética”. Essa última será abordada no próximo capítulo, pois se trata de um dos eixos conceituais desta pesquisa.

Para Cunha (2010), um dos problemas enfrentados na atualidade diz respeito a como se usar as tecnologias digitais para o ensino de arte, e conseqüentemente à necessidade de haver professores especialistas em arte que estejam aptos para lidar com as tecnologias digitais.

Uma das grandes preocupações das instituições de ensino na contemporaneidade, em especial as instituições privadas, está centralizada na montagem de sofisticadas estruturas laboratoriais digitais, visando a agregar a si a inserção no mercado, para impressionar pais e alunos (CUNHA, 2010). Nesse contexto, está inserido também o interesse do Ensino da Arte e tecnologias digitais.

Segundo Cunha (2010, p. 273), “as escolas não estão preparadas para formar fruidores da cultura digital”. Para essa autora, essas instituições muitas vezes transferem, através do professor, o modernismo convencional para o computacional, onde as aulas são muitas vezes ministradas por professores de informática que não têm conhecimento em arte, e as aulas acabam sendo centradas no fazer, em que os alunos se expressam livremente. Em muitos casos, os alunos sabem mais informática que o professor.

Torna-se necessário que as escolas aproveitem seu arsenal de tecnologia de nova geração não só como uma vitrine, mas para formar um público autônomo, consciente e crítico, que seja capaz de ler e interpretar os códigos culturais que compõem o universo da sociedade em rede.

Para que isso aconteça, o estudo de Cunha destaca ainda que é preciso propor um novo paradigma para o ensino-aprendizagem da arte digital, repensando o processo do ensino-aprendizagem imerso na linguagem da cultura digital (CUNHA, 2010, p. 262). Nessa discussão, a referida autora situa o Sistema Triangular Digital ou Sistema Intermediático, que trata de uma proposição derivada da AT, constituído de três componentes que se inter-relacionam com o universo simbólico digital: contextualizar, ler e fazer.

Buscando conexões entre as discussões dos autores supracitados, é possível inferir que a Abordagem Triangular, a Cultura Visual, a Interculturalidade e o Ensino da Arte e

tecnologias digitais são abordagens naturalmente imbricadas com o processo do ensino de arte no período Pós-Moderno, sendo que a AT é compatível com essas e outras discussões atuais sobre esse ensino: “[...] “a força motriz dessa abordagem, de natureza conceitual, cultural e dialógica, torna-se flexível e contemporânea no curso do tempo” (CUNHA, 2010, p. 267). Assim, a AT está imbricada com a forma como se aprende e ensina arte na atualidade.

Na tentativa de trazer os discursos e os sentidos que foram permeando o ensino de arte, concluo esse breve traçado histórico ressaltando a importância da tripla articulação no processo de compreensão da arte como expressão, cultura e conhecimento. Isso não significa a negação da relevância do conhecimento espontâneo, intuitivo, experimental, construído na experiência cotidiana (ALMEIDA, 2004), mas é preciso compreender também que isso é insuficiente. Assim, torna-se necessário reconhecer a importância da intervenção consciente e reflexiva do professor junto à criança, pois só um saber consciente e informado torna possível a aprendizagem de arte (BARBOSA, 2003).

CAPÍTULO 2 ESTÉTICA, EDUCAÇÃO E ARTE: TECENDO UMA TEIA DE IMPLICAÇÕES

Em suma, o sensível não é apenas um momento que se poderia ou deveria superar, no quadro de um saber que progressivamente se depura. É preciso considera-lo como um elemento central no ato do conhecimento
Michael Maffesoli

2.1 Sentidos da Estética para uma educação estética

A “estética” tem sido objeto de estudiosos desde a Antiguidade Clássica, tornando-se um tema complexo devido à amplitude de definições e significações atribuídas em torno do termo, que acaba adquirindo vários sentidos, de acordo com a área e com o período no qual é utilizada. A palavra “estética” tem raízes no termo grego “Aisthesis”, que se refere à compreensão através dos sentidos, cujo significado está ligado à esfera da percepção humana, às faculdades sensoriais e emotivas do homem, ou seja, à capacidade de construir o conhecimento através dos sentidos (MAFFESOLI, 1998; DUARTE JÚNIOR, 2000; ALVAREZ, 2006; AMORIM, 2007).

Atualmente é consenso entre os estudiosos da estética que se trata de um termo amplo que ganha sentidos diferentes de acordo com a área em que a mesma é estudada. Os estudos de Coppete (2010) apontam que a estética na educação trata-se de um termo polissêmico. Segundo essa autora, do ponto de vista histórico, a estética sempre foi objeto de reflexão filosófica. Loponte (2006) também discute a diversidade de concepções desse termo; para ela, a estética pode adquirir vários significados:

O termo pode significar muitas coisas dependendo de qual a expectativa estética está se falando: a partir dos gregos, de Schiller, de Nietzsche de Foucault ou de outros campos não tão filosóficos que fazem nos pensar sobre a estética do cotidiano, alfabetização estética etc. (LOPONTE, 2006, p. 125).

Inserindo-se nessa discussão, Pareyson (1984) afirma que a multiplicidade de sentidos que envolve a estética começa pela extensão do termo. Para esse autor, nenhuma indicação precisa pode provir da estética, pois sua extensão se estende para o caráter filosófico da arte, o caráter concreto da estética, a estética e a crítica, a estética e a teoria de cada arte e a estética e a poética. Em seu estudo sobre a arte, o autor usa como ancoragem principal a estética,

esclarecendo que, devido à amplitude do termo, a estética se estende hoje a toda teoria que se refere à arte e ao belo:

A estética é filosofia justamente porque é reflexão especulativa sobre a experiência estética, na qual entra toda experiência que tenha a ver com o belo e com a arte: a experiência do artista, do leitor, do crítico, da história, do teórico, da arte e daquele que desfruta qualquer beleza (PAREYSON, 1984, p. 17-18).

Portanto, é possível perceber que a estética está naturalmente imbricada ao longo do tempo com os conceitos ligados à arte, seja através da produção artística, seja através da apreciação por parte do artista, do público e do crítico; da teoria da arte; da filosofia da arte; as questões que estão relacionadas ao belo, ao gosto, à sensibilidade, à percepção e à beleza dentre outros.

Não é possível nesse estudo aprofundar todos esses conceitos relativos à estética, devido aos diversos desdobramentos de seus sentidos. Um exemplo disso é a estética vista pelo ângulo da arte, que está situada em diversas linguagens e em diversos estilos artísticos, que por sua vez serão enxergadas por lentes diferentes, a do artista, do público apreciador de arte, do cidadão comum que enxerga a arte a partir da experiência vivida, a do crítico de arte e assim sucessivamente, implicando na construção de uma série de novos sentidos sobre a estética.

Outro exemplo é o sentido da estética dado ao belo e à beleza nos dias atuais, que se distancia da reflexão especulativa da filosofia que trata da experiência ligada à arte e ao belo, discutida por Pareyson (1984) indo na direção de uma estética que está envolvida no contexto de culto ao corpo. A estética, por esse âmbito, é confundida com os padrões de beleza preconizados pelos meios de comunicação, que por sua vez, influenciam na forma das pessoas se vestirem e se comportarem. Isso coloca a estética dentro de um parâmetro de beleza, relacionado com o modismo. Para esse diálogo, destaco os estudos de Amorim (2007) sobre a educação estética, os quais trazem a seguinte contribuição sobre estética.

Atualmente o termo tem sido usado com a conotação referente à moda, a atribuição física que seguindo as convenções, ditadas são consideradas belas. O termo permanece relacionado à noção de beleza, seja ela ligada ao bem (como na filosofia grega), seja ligada a modelos magérrimas que incorporam (o ideal de beleza física) (AMORIM, 2007, p. 76).

Esse ideário da estética ligado à questão do corpo estabelece um tipo de beleza que está fortemente preconizada pelos meios de comunicação, em especial pela televisão, que

estabelece um padrão de beleza calcada nas estrelas das novelas, que têm influenciado de forma impactante o imaginário dos brasileiros em relação a um determinado sentido de beleza.

Sobre outro ângulo, Galleffi (2007) trata de uma educação estética que não se limite a designar os preconceitos de gosto relativo aos padrões de beleza vigentes e dominantes. O autor aborda a importância da educação estética, ou seja, da necessidade de se trabalhar com educação da sensibilidade como um elemento fundamental para formação humana e para o processo de humanização dos homens.

Dentro dessa expectativa, Duarte Júnior (2000) promove uma discussão em torno da necessidade do sensível na formação humana, argumentando ser essa uma discussão antiga, calcada especialmente na busca do sensível para o âmbito escolar, tendo como âncora inicial a Educação Infantil, perpassando toda escola básica. Para isso, o autor toma como impulso primeiro a Universidade que ele considera como sendo um importante pilar para formar professores dentro de uma perspectiva da educação estética:

Em relação ao trabalho docente, à universidade, à formação dos alunos, a dimensão estética é importante. Eu acredito que precisamos reverter esse tipo de universidade em que desde o primeiro ano a pessoa já está dentro de uma profissão. Defendo que deveria existir uma base de formação humanística e sensível para todos os alunos da universidade, onde se trabalhasse com arte, onde se discutissem questões de cidadania, de sensibilidade (DUARTE JÚNIOR, 2006, p. 115).

Partindo dessa contribuição, compreendo que a base de uma formação humanística e sensível só poderá repercutir no chão da escola se partir primeiramente da formação do professor. Sendo assim, é necessário considerar também que a busca pela sensibilidade tem como base uma formação humana; essa formação está naturalmente implicada com a forma de estar e de viver no mundo, que é permeada de múltiplas relações culturais, sociais e históricas. Nesse sentido, Galleffi (2007) apresenta um conceito de estética com abertura necessária para a educação da sensibilidade, em consonância com a multiplicidade humana:

Vivemos em um meio cultural marcado pela multiplicidade e pela riqueza étnica, não é inteligente articular uma educação estética que não possa contemplar em sua dinâmica o acolhimento das distintas formas de sentir e celebrar a vida, seja por rituais religiosos ou artísticos, seja por rituais epistêmicos ou conceituais (GALLEFFI, 2007, p. 2).

Essa multiplicidade humana defendida por Galleffi não tem como base somente a dimensão sensível, ela está agregada à razão, em que se torna possível uma dimensão

reflexiva em torno desses diversos olhares destacados pelo autor dentro da educação estética. Isso implica em se pensar a riqueza da multiplicidade humana, em que se inserem as diversas culturas com suas especificidades.

Corroborando essas reflexões, Schiller (2002) debate amplamente sobre a cisão entre o sensível e a razão, em sua obra “A Educação Estética do Homem”, onde, ao longo de 27 cartas, o referido autor defende como necessárias e essenciais para formação do homem a razão e a sensibilidade. Para Schiller, existe uma integração entre a dimensão sensível e a educação intelectual do homem, e por isso ambas as dimensões se desenvolvem e se completam:

Ora, a parcialidade dessa leitura dos chamados “rigoristas éticos” consiste justamente em desconhecer o fato de que toda a natureza humana é “mista”, ou seja, que é dotada não apenas de razão, mas de razão e sensibilidade. Sendo assim permanecerá sempre uma empresa inútil a de querer elevar moralmente- isto é, racionalmente - o homem sem, ao mesmo tempo, cultivar sua sensibilidade (SCHILLER, 2002, p. 12).

É importante ressaltar que as discussões de Schiller, de acordo com Duarte Júnior (2000), vão partir de um contexto histórico-cultural, em que uma enfática valorização da razão se achava em curso. Para esse autor, Schiller rompeu com o pensamento racionalista pautado pela euforia do iluminismo, que enfatizava as virtudes da razão, onde a ênfase era dada à capacidade racionalizante e à capacidade estritamente humana de construir e se adequar a um conhecimento universal.

Para esse diálogo é pertinente ressaltar os estudos de Marc Jimenez (1999), onde entre as diversas abordagens feitas pelo autor em torno da estética, ele destaca a explosão romântica que, para ele, se concretizou como uma insurreição contra as Luzes e a Razão; isso implica em olhar para estética sobre outro ângulo:

Uma história da estética é concebível como condição de dar a este termo um sentido largo: ela seria por consequência, não a história das teorias e das doutrinas sobre a arte, sobre o belo ou sobre as obras, mas a história da sensibilidade, do imaginário e dos discursos que procuraram valorizar o conhecimento sensível, dito inferior, como contraponto ao privilégio concedido, na civilização ocidental, ao conhecimento racional (JIMENEZ, 1999, p. 25).

Essa reflexão abre possibilidade de diálogo com o pensamento de Michel Maffesoli (2010), que em sua linha de estudos abarca questões complexas sobre as semelhanças e as diferenças entre imaginário e cultura, imaginário e ideologia, imaginário e apropriação

individual de um patrimônio social. Nesse âmbito, o autor critica o racionalismo pelo mesmo valorizar em demasia o intelecto, defendendo a necessidade da mobilização de todas as capacidades do intelecto humano, inclusive as capacidades da sensibilidade (MAFFESOLI, 1998). Nessa direção o referido autor destaca:

É preciso compreender que o racionalismo, em sua pretensão científica, é particularmente inapto para perceber, ainda mais apreender, o aspecto denso, imagético, simbólico, da experiência vivida. A abstração não entra em jogo quando o que prevalece é o fervilhar de um novo nascimento. É preciso, imediatamente, mobilizar todas as capacidades que estão em poder do intelecto humano, inclusive as da sensibilidade (1998, p. 27).

Esse pensamento do autor aponta para a urgência e para a necessidade de se repensar o papel da razão e da ciência no contexto contemporâneo, defende a ampliação da compreensão dessas questões, reivindicando um olhar cuidadoso para a sensibilidade e defendendo também que a mesma deve adquirir um lugar de destaque na produção dos saberes científicos.

As contribuições de Maffesoli (1998) em relação a estética trazem para o cerne das reflexões a estética do cotidiano, onde o referido autor defende uma ética da estética que, por sua vez, enfatiza a importância das capacidades intelectuais e sensíveis do homem. A estética do cotidiano é constituída de emoções compartilhadas em comum, que não deve estar desvinculada do imaginário social e de seu contexto. É nesse âmbito que Maffesoli (1998) aborda a razão sensível como um elemento que é dado na experiência de vida. “Imaginário é determinado pela ideia de fazer parte de algo. Partilha-se uma filosofia de vida, uma linguagem, uma atmosfera, uma ideia de mundo, uma visão das coisas, na encruzilhada do racional e do não racional” (MAFFESOLI, 2010, p. 80).

O sentido mais simples dado à estética por esse autor é o da emoção comum, do sentimento em comum, ligados por parâmetros considerados secundários: “o frívolo, a emoção, a aparência... tudo que pode se resumir pela palavra estética. São questões ligadas às culturas e ao imaginário grupal, comunitário, tribal e compartilhado” (MAFFESOLI, 2010, p. 80). A ética parte do micro, elaborada a partir de um território dado. De um pensamento compartilhado, surge a ética que se insere num micro que agrega um determinado grupo e isso se torna estética, porque existe compartilhamento do imaginário e da emoção em comum.

Duarte Júnior (2000) é outro estudioso que defende essa linha de pensamento, inclusive Michael Maffesoli e Merleau-Ponty são autores que ancoram sua pesquisa, O

Sentido dos Sentidos,³ onde o referido autor debate amplamente a crise que acarreta o nosso estilo moderno de viver que não deve estar desvinculado da forma como compreendemos o mundo e da nossa forma de intervir sobre ele. Essas questões estão totalmente implicadas com a sensibilidade e a razão as quais o autor denomina de saber sensível e de conhecimento inteligível:

(...) o nosso lastro animal, corporal, vale dizer sensível, também é tomado signo, ganha significação, e esse processo constitui uma via de mão dupla, pois as significações de volta, nos ajuda a entender, elaborar e desenvolver a nossa sensibilidade corporal. Portanto são essas duas instâncias entre as quais nos movemos na construção do sentido da vida, do conhecimento do mundo, a sensível dada pelo corpo; e a inteligível, representada pelos signos em nossas mentes. Ambas dimensões se interinfluenciam e podem ser educadas - pense, por exemplo, na sensibilidade desenvolvida pelo sommelier ou pelo provador de cafés, bem como a complexidade de pensamento requerida pelos abstratos cálculos matemáticos da mecânica quântica (DUARTE JÚNIOR, 2011, p. 362).

Essa compreensão de que o sensível e o inteligível são fenômenos entrelaçados, não tendo como serem discutidos de forma separada, é fundamentada e defendida amplamente em obras clássicas e contemporâneas, que abordam a importância da Educação Estética para formação humana (SCHILLER, 2002; DUARTE JÚNIOR, 2000; ALVAREZ, 2006; AMORIM, 2008; MAFFESOLI, 1998). Assim sendo, não deveriam ser reforçadas dicotomias entre razão/emoção, objetividade/subjetividade, pensamento/estesia, eu/corpo, matéria/espírito, sujeito/objeto, pois essas são questões indissociáveis.

A partir de todos esses autores, é perceptível que a questão da estética se configura como uma questão fundamental nos debates atuais e nos diversos campos do conhecimento. Em alguns campos, claro, com atraso considerável. Não resta dúvida que as suas elaborações, embora diversas, partem de um questionamento a todo o ideal de um conhecimento fundante, perspectivas epistemológicas fundadas na racionalidade autocentrada, instrumental e positiva-determinista, pretendente a uma racionalidade global, explicadora de todos os fenômenos.

Diante do exposto, são muitos os sentidos e as implicações que tecem a teia que envolve a estética. Porém, é importante ressaltar que este estudo pretende investigar a estética relacionada com a dimensão do sensível, ou seja, com a educação estética ou educação da sensibilidade na tentativa de promover um diálogo com o ensino de arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

³ Para aprofundar o estudo sobre a dimensão do sensível, Educação da Sensibilidade e Educação Estética ver: DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. Tese (doutorado em educação)- Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação, São Paulo, 2000.

2.2 Educação Estética / Educação da Sensibilidade

Uma das discussões em torno da chamada crise da modernidade recai sobre o sujeito preconizado pelo iluminismo, em que a ênfase se dá na capacidade racionalizante, desconsiderando por completo a dimensão do sensível. Isso tem se refletido na educação, sobretudo quando a relação com o saber se estabelece configurada na mecanicidade, na transmissão dos conteúdos, muitas vezes fragmentados e descontextualizados, privilegiando o racionalismo e o sujeito racional, que deverá alcançar a objetividade do conhecimento. Este, por sua vez, privilegia o raciocínio lógico e desconsidera os saberes provindos da sensibilidade. Com efeito, a característica essencial do racionalismo é bem essa maneira classificatória, que quer que tudo entre em uma categoria explicativa e totalizante.

Para Meira (2006), esse pensamento encontra ressonâncias nas influências estrangeiras e colonizadoras do espírito que não permitem que a estética conquiste seu lugar como um campo importante do conhecimento nas universidades. Isso torna-se visível nas bancas e nos concursos, onde se encontram pessoas desinformadas, sem conhecimento do papel da sensibilidade na educação. Ainda segundo Meira (2006), isso se reflete no sistema pedagógico brasileiro que continua fragilizado e exposto à lógica do capitalismo tardio, onde a educação tem como base preceitos calcados na eficiência e na eficácia para a gestão do poder social, e não de educar visando a um compromisso com uma consciência ética e estética.

Dentro dessa perspectiva situa-se o pensamento de Freire (1997), onde o autor defende a necessidade da desconstrução da educação fragmentada, racionalista, tecnicista, que apresenta um modelo pronto que passa por cima da criatividade e da alegria de aprender, aniquilando a dimensão do sensível. Essa é uma das características do pensamento racionalista que superestima o valor da razão, da objetividade, do intelecto, tudo isso em detrimento da experiência do mundo sensível:

Em certo sentido estamos vivendo uma civilização racionalista, na qual se pretende separar a razão dos sentimentos e das emoções, encontrando-se na primeira o valor máximo da vida. Ocorre que essa separação é ilusória. É somente com base nas vivências, no sentimento das situações, que o pensamento racional pode se dar (DUARTE JÚNIOR, 2011, p. 31).

Essa dimensão centrada no racionalismo técnico, em sua historicidade, tem sido usada para tornar o homem cada vez mais fechado em seu mundo. De acordo com Amorim: “O

homem tem sido ensinado a apartar-se do mundo, a enxergá-lo a distância, como se não o pudesse tocar, trocá-lo de lugar, alterá-lo, como se fosse exterior a si” (2007, p. 40).

Para Duarte Júnior (2011), essa frieza que marca o homem contemporâneo se soma ao advento das novas tecnologias e a um mercado de trabalho competitivo, que não se interessa pela existência de pessoas com uma visão geral, do todo da vida. Pelo contrário, o mercado de trabalho se interessa por perfis de indivíduos com uma visão cada vez mais setORIZADA, especializada.

É importante ressaltar que existem profissões e funções que exigem uma visão mais abrangente, o que acontece é que essa exigência do mercado muitas vezes possibilita o isolamento do homem e inibe diálogos mais amplos. Isso tem se refletido na escola básica, onde existe uma grande preocupação em torno do ensino de conteúdos fragmentados, que muitas vezes não dialoga com a realidade da criança.

Entra para o cerne dessas reflexões o homem como um sujeito desintegrado que vive alienado de si mesmo. Esse processo de alienação do ser humano, segundo Ostrower (2013), não é uma discussão recente sendo uma condição vivida pelo homem nos dias atuais:

(...) o homem contemporâneo, colocado diante das múltiplas funções que deve exercer, pressionado por múltiplas exigências, bombardeado por um fluxo ininterrupto de informações contraditórias, em aceleração crescente que quase ultrapassa o ritmo orgânico de sua vida, em vez de se integrar como ser individual e ser social, sofre um processo de desintegração. Aliena-se a si, de seu trabalho, de suas possibilidades de criar e de realizar em sua vida conteúdos humanos (OSTROWER, 2013, p. 6).

Segundo Amorim (2007), o homem tem se revelado um indivíduo assujeitado, individualista, desumano, cada vez mais distanciado da noção de valores morais, sensíveis, éticos, dos significados para a vida, para o convívio para as relações, reflexo da insensibilização contemporânea:

A todo momento o homem tem sido ensinado a ser, sentir, viver de modo menos implicado com o outro e com o mundo, ensinado a entreter-se com a vigilância da vida de desconhecidos, enquanto mal percebe o desamparo e a desatenção que seus entes sofrem (AMORIM, 2008 p. 40).

Nessa perspectiva, a autora afirma que o homem está cada vez mais desgarrado das causas coletivas, isola-se em seus projetos particulares com intuito de se inserir na esfera competitiva, e tudo isso acaba por favorecer o fechamento do homem em torno de seu próprio mundo.

Duarte Júnior (2000, p. 142), corroborando essas questões, sustenta que: “A regressão da sensibilidade humana que se vem verificando contemporaneamente recebe o subtítulo de “anestesia”, ou seja, a negação do sensível, a impossibilidade ou a incapacidade de sentir”. Para o autor, vivemos num processo de desumanização constante:

Ação dessensibilizadora; vale dizer, anestésica. O que reforça a afirmação de que não basta a estimulação desenfreada dos sentidos e sentimentos sem o contraponto da reflexão acerca deles. É preciso sentir, ser estimulado nas múltiplas formas sensórias possíveis, mas é necessário prestar atenção ao que se sente e pensar naquilo que os estímulos provocam em nós e no papel desses sentimentos no correr de nossa vida em sociedade (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 224).

Desse modo, posso inferir que vivemos anestesiados e um elemento que pode possibilitar a saída dessa condição é a educação da sensibilidade, ou seja, a educação estética. Essa questão é abordada amplamente nos estudos de Duarte Júnior (2000) e está ancorada na integração entre sensível/inteligível, elementos extremamente essenciais para entendermos e para refletirmos em torno das questões relacionadas às nossas emoções, às nossas ações no cotidiano. Isso implica no diálogo com a diversidade dentro de vários contextos da sociedade na qual vivemos:

Pode-se dizer, então, que a humanização representa um processo social de compreensão da história coletiva dos homens, compreensão que permite a inserção dos diferentes grupos humanos nessa história sem o apagamento das histórias individuais e identitárias (pertença a etnias, raças, credos religiosos, etc.) (KRAMER, 1995 apud OLIVEIRA, 1998, p. 154).

Dentro desse contexto, é perceptível que não existe possibilidade de tratar da educação da sensibilidade sem passar por um processo de humanização, processo esse que lida diretamente com as questões identitárias, com os valores e as virtudes sociais, questões que estão relacionadas diretamente com a ética:

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por essa ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou adultos, que devemos lutar (FREIRE, 1997, p. 19).

Nessa perspectiva, de acordo com Galleffi (2007), se quisermos levar a sério a educação estética, é preciso, em primeiro lugar, fazer-aprender a sentir as formas que constituem nosso modo de ser-no-mundo-com. Para esse autor, essa não é uma tarefa fácil,

pois “o homem é um ser ‘incompleto’, o homem é uma possibilidade, um animal da complexidade- animal aberto às metamorfoses do seu ser-no-mundo-com” (2007, p. 14).

Contribuindo com essa linha de pensamento, Sardelich (2007) destaca que estar no mundo, participar da construção do ser no mundo com os outros, ser capaz de viver com o outro e entre as mudanças que envolvem essa relação, o que significa “homem-no-mundo”. Assim sendo, torna-se necessário não desvincular o humano do contexto social e cultural onde os seres humanos estão inseridos: “Conhecer o humano não é separá-lo do universo, mas situá-lo nele” (MORIN, 2010, p. 37). Assim, faz-se necessário sairmos de uma visão estreita e egocêntrica para buscarmos o aprofundamento da nossa sensibilidade:

Alargar a sensibilidade opõe-se, como é óbvio, ao “estrito”, ao “acanhado”, ao “mesquinho”. Eis como nos formamos esteticamente: alargando a nossa sensibilidade, optando por uma visão visionária, por uma visão clarividente, cuidando do sentimento não destituído de pensamento, abrindo roteiros não rotineiros em nossas observações e avaliações (PERISSÉ, 2009, p. 56).

No que se refere à educação estética e à sua inserção como temática e dimensão a ser considerada nos currículos dos cursos de formação de professores, Galleffi nos diz que

A estética na formação docente deve atender ao primado da diferença ontológica como seu horizonte compreensivo e fundante. Isto significa, antes de tudo, que cada educador haverá de desenvolver-se esteticamente a partir da sua própria singularidade vivente, o que acarreta uma complexa trama de inter-relações aprendentes a serem experimentadas em atenção ao primado da vida, e não das coisas dadas e supostamente imperantes e dominantes (2007, p. 8).

Nessa perspectiva, Perissé (2009, p. 53) aborda que “a educação estética do professor consiste em que ele veja melhor o que está vendo, ouça melhor o que está ouvindo, saboreie melhor o que está saboreando”. Para o referido autor, mesmo as pessoas preparadas intelectualmente e comunicativas estão expostas a um risco real, “a surdez e a cegueira estéticas”.

Assim, a necessidade do desenvolvimento estético por parte dos professores ganha notoriedade e força, por parte de vários estudiosos (DUARTE JÚNIOR, 2000; AMORIM, 2007; GALLEFF, 2007; LOPONTE, 2005; PERISSÉ, 2009) que compreendem que a educação estética poderá ser uma grande contribuição na formação docente. Os professores que têm um desenvolvimento estético, por sua vez darão suas contribuições para o chão da escola, onde produzirão novos sentidos e novos significados para a educação estética das crianças.

2.3 Arte/Educação e Educação Estética: uma abordagem implicada

Amorim (2008), em sua pertinente pesquisa *Por uma Educação Estética: Um Enfoque na Formação Universitária de Professores*⁴, tem como ancoragem principal o diálogo teórico com sete pesquisadores brasileiros que estudam a Educação Estética e traz em seu estudo várias discussões e reflexões em torno do referido tema e da arte-educação. Para a autora, esta preocupação com a esfera sensível do homem está situada na educação por ser responsável pela formação do sujeito. Isso acaba promovendo o casamento entre educação e arte, cujos herdeiros são os termos Arte-Educação e Educação Estética (AMORIM, 2007, p. 77). Nessa perspectiva, Loponte traz uma importante contribuição em relação ao imbricamento desses termos:

Arte-educação é um termo bastante específico que é associado aqui no Brasil ao movimento político em defesa do ensino da arte na escola, em contraposição a ideia de ‘Educação Artística’ que está ligada a uma concepção mais espontaneísta ou modernista da arte na educação. Educação estética nos remete a uma questão filosófica mais ampla que ultrapassa o ambiente escolar e as disciplinas de arte. Claro que as duas questões estão ligadas de alguma forma. Acredito em um ensino de arte que contemple e valorize a educação estética dos alunos, bem além de simplesmente conhecer obras de arte e de artistas (LOPONTE, 2006, p. 125).

As equivalências e distinções entre a arte-educação e educação estética destacadas no discurso dessa autora possibilitam uma abertura para discussões em torno de como a arte pode educar e sobre a importância da educação estética na formação de professores, para que a mesma possa se estender no âmbito da educação formal, como também da educação não-formal.

Vale destacar aqui as contribuições de Barbosa (2003) em relação à discussão em pauta. A referida autora, no lugar de arte-educação, prefere utilizar o termo arte na educação, que ela considera como um elemento fundamental para uma formação humana mais sensível e reflexiva:

A Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a

⁴ Para saber mais sobre a importância da Educação Estética na formação universitária ver: AMORIM, Verussi Melo. *Por uma educação estética um enfoque na formação universitária de professores*. Dissertação (Mestrado), linha de pesquisa: universidade, docência e formação de professores. PUC-CAMPINAS, 2007.

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).

Tomando como referência as injunções perspectivadas acima atribuídas à educação estética e à arte-educação, o ensino de arte no contexto escolar não pode ser tomado como o espaço/tempo que se volta para formação de artistas, descoberta de talentos, e nem ter inicialmente a preocupação com apresentações artísticas, bem como ser usado para facilitar a compreensão dos conteúdos de outras disciplinas:

Arte-educação não significa um treino para alguém se tornar um artista, não significa a aprendizagem de uma técnica, num dado ramo da arte. Antes, quer significar uma educação que tenha a arte como uma de suas principais aliadas. Uma educação que permita uma maior sensibilidade para com o mundo que cerca cada um de nós (DUARTE JÚNIOR, 2011, p. 12).

Duarte Júnior (2011) reitera essa afirmação quando argumenta que a arte-educação não tem como pressuposto formar artistas em alguma das linguagens de arte, e sim, se constitui como um elemento primordial para o desenvolvimento da educação estética. Essa, por sua vez, extrapola o território da arte, perpassando as diversas áreas do conhecimento, tendo como impulso inicial a experiência vivida. A arte-educação, através do ensino de arte, possibilita a ampliação da sensibilidade em direção a uma realidade pensante. Essas implicações promovem a junção entre os dois termos. Porém, eles não são equivalentes, pois, mesmo estando imbricados, existem as especificidades de cada campo.

Em relação à educação estética, Alvarez destaca:

A educação estética pressupõe aprendizagens escolares que contribuam efetivamente para o desenvolvimento e para a humanização do indivíduo, experiências que transcendam o individual e se estendam para uma dimensão sociocultural, privilegiando, assim, a interação entre a escola e a vida (2010, p. 65).

No que se refere à arte-educação, Zanella (2006) defende que trata-se de uma disciplina composta por conteúdos e com especificidades referentes aos diversos campos da arte:

A arte-educação, por sua vez, embora possa ter essa preocupação com a polissemia da vida e a instituição das relações estéticas, caracteriza-se como um campo disciplinar-ensino das artes- que tem um objeto definido; as artes, seja a música, artes cênicas, plástico-visuais. Como campo disciplinar a arte-educação é marcada pela polêmica das tendências pedagógicas, e do que conheço muito caracterizada por perspectivas essencialistas ou os comportamentalistas no que se refere a concepção do sujeito (ZANELLA, 2006, p. 132).

Partindo desse princípio, a arte-educação vai lida com as concepções que dizem respeito ao estético e ao artístico: “O estético em arte diz respeito, dentre outros aspectos, à compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico inserido em um determinado tempo/espaço sociocultural” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 54).

Nesse âmbito se situam as obras de arte nas suas diversas expressões, onde o contato dos alunos com essas obras pode favorecer uma maior compreensão em relação à arte, sem priorizar o fazer artístico, possibilitando o conhecimento em arte a partir da apreciação artística e da sua contextualização. Essas questões contemplam o processo de ensino-aprendizagem em arte nas suas diversas linguagens ancorado pela abordagem triangular (BARBOSA, 2010).

Nessa direção situa-se a educação estética pensada no âmbito da arte, onde está contemplada a experiência artística que está relacionada diretamente com a arte, seja através do apreciar arte, do fazer arte e do travar relações com a arte dentro do contexto cultural, social e histórico no qual o aluno está inserido. Nessa direção, Barbosa partindo do conceito de experiência estética da arte com base no pensamento de John Dewey (1933) traz a seguinte contribuição:

O que difere a experiência estética da arte da experiência estética de outra natureza é o material. O material das artes consiste em “qualidades”; o da experiência intelectual não possui qualidade própria intrínseca, mas são signos e símbolos que substituem outras coisas que podem em outra experiência ser experimentados qualitativamente (BARBOSA, 1998, p. 23).

A experiência estética da arte, assim denominada por Barbosa, pode ser considerada também como experiência artística, que possibilita o contato do aluno com a arte nas suas diversas expressões, em que novos sentidos emergem num mundo de significações criadas e compartilhadas pelos sujeitos envolvidos no processo. Assim, a educação estética parte de um mundo vivido, para se alargar numa dimensão reflexiva no âmbito do ensino de arte, tendo a oportunidade de dialogar com outras áreas dos saberes.

Para melhor refletirmos sobre essas questões, Barbosa (1998) traz uma excelente contribuição:

É preciso ficar claro que a educação estética não é ensinar no sentido de formulação sistemática de classificações e teorias que produzem definições sobre arte e análise acerca da beleza e da natureza. Esse 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 usando a terminologia e o sentido consumatório que Dewey dava à experiência apreciativa (BARBOSA, 1998, p. 41).

Em meio à complexidade dessas discussões, é possível perceber que a arte amplia a compreensão do mundo, indo além das questões racionais, e que não se desvincula da experiência do corpo. A forma pela qual fazemos arte nos faz lidar com a nossa criatividade, com a nossa percepção, possibilitando também a fruição artística: “A fruição artística nos ajuda a compreender como uma obra de arte conduz ao mundo dos sentidos e da ressignificação de nossas experiências vividas” (ALVAREZ, 2010, p. 30).

As obras de arte nos abrem portas para saber mais sobre o mundo, sobre o eu e sobre o outro, estabelecendo uma dialética entre sujeitos produtores e sujeitos fruidores, ampliando questões ligadas à subjetividade e à intersubjetividade, possibilitando a construção de novos sentidos para nossas vidas. Essas são algumas das questões abordadas nos estudos em foco, que enfatizam também que a arte educa. Para Perissé (2009), a arte educa porque envolve um processo formativo:

A arte é formativa, porque dá forma a sentimentos e ideias. A dor, o amor, a traição, a compaixão, a luta pela verdade, a crueldade, a miséria, a pilhéria, o medo, a desastrada quebra de um segredo, o pessimismo, o heroísmo se formam e se transformam em melodias, em pinceladas enérgicas, em frases, em desenhos, em movimentos, em cores inéditas, em efeitos especiais, em ritmos, em tons, em linhas, em curvas, etc. Mas também é formativa quando nos forma, quando forma e transforma nós próprios. Quando nos faz intuir, sentir, captar de modo denso e profundo algo que de outro modo teríamos grande dificuldade para descobrir (2009, p. 52).

Norteadas por essa perspectiva posso inferir que a arte nos transforma e amplia o nosso olhar estético sobre o mundo e sobre a arte e seu ensino. Esse imbricamento entre a arte/educação e a educação estética nos revela que ambos são fenômenos implicados, portanto inseparáveis. Porém, torna-se importante ressaltar que nem sempre o ensino da arte contempla a educação estética, tanto em relação às expressões artísticas quanto à esfera sensível ligada a uma dimensão reflexiva que dialogue com a experiência vivida.

Diante do exposto, é possível perceber que nem sempre a educação estética se faz presente no ensino de arte. Como já colocado anteriormente, o ensino de arte muitas vezes está centrado na técnica, na livre expressão, ou atividades artísticas que visam às festas comemorativas da escola. Sendo assim, é necessário que haja uma intervenção consciente em relação à educação estética nas aulas de arte por parte do professor, e isso só será possível a

partir do desenvolvimento estético desse professor, que deverá ter como suporte principal a experiência estética e a experiência artística.

É possível inferir que tanto os sentidos atribuídos à arte através da arte/educação, como também à educação estética, são questões que têm impactos no chão da escola e consequentemente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde se inserem a infância e a criança. Assim, é necessário e importante compreender os sentidos que emergem em torno dessas questões nas discussões contemporâneas. Para isso, recorro mais uma vez aos recortes temporais no capítulo seguinte para assim situar melhor, historicamente, os sentidos atribuídos à criança e à infância, os quais têm impacto direto no modo como pensamos o processo educativo para esses sujeitos.

CAPÍTULO 3 INFÂNCIA, EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA, ARTE E SEU ENSINO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: aproximações e distanciamentos

O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso da criança.

Sarmiento e Pinto.

Então, sempre nos nasce uma criança, a vida toda. Porque a infância é o acontecimento que impede a repetição do mesmo mundo, pelo menos a sua possibilidade, um novo mundo em estado de latência. Somos nascidos a cada vez que percebemos que o mundo pode nascer novamente e ser outro, completamente distinto daquele que está sendo. O nome de uma faculdade chamada criação, transformação, revolução, isso é a infância.

Walter Kohan

3.1 Uma breve abordagem histórica

O conceito de infância foi sofrendo alterações e ganhando novos significados ao longo do tempo, emergindo a partir de olhares, de reflexões e de discursos, que variam entre sociedades, culturas e comunidades, variando também de acordo com a estratificação social e a definição institucional dominante em cada época.

A noção de infância, tal como percebemos hoje, nem sempre existiu, como ressalta Ariès (2011), ao investigar como historicamente foi se construindo a infância como categoria social. E é considerando a infância uma categoria social que o referido autor problematiza que a infância não se constitui uma experiência universal e fixa, mas sendo construída social e historicamente. Seu conceito varia de acordo com as formas de organização das sociedades e deve considerar a diversidade que constitui os sujeitos, ligada a questões como gênero, classe, etnia, cultura e história.

Nessa construção, Ariès (2011) é apontado por alguns estudiosos como sendo um dos teóricos da História da infância que dá destaque às formas pelas quais os adultos concebem a infância, ressaltando que essas concepções têm sofrido alterações desde o ponto de partida desses estudos, no final da Idade Média. Para eles, Ariès prestou uma relevante contribuição aos “novos” estudos sociais da “infância”, por ter sido ele o primeiro estudioso que demonstrou “ser a infância uma construção social e histórica e não um fato natural e universal das sociedades humanas” (MARCHI, 2010; FRANCISCHINI; CAMPOS, 2008).

A visibilidade da infância só emerge na modernidade, entendida inicialmente numa perspectiva de falta, inocência, impureza. Mas, é principalmente no século XX que as

discussões sobre a infância passam a corroborar o entendimento das crianças como sujeitos sociais protagonistas nas relações educativas.

Tal como revelam Ariès (2011) e Postman (1999), na Idade Média as crianças eram consideradas seres biológicos, não existia para elas autonomia existencial, elas eram consideradas seres inferiores, incapazes, não habilitadas a emitir opiniões válidas, vistas como adultos em miniaturas, pois não existia distinção entre crianças e adultos:

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia - o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto. Essa consciência não existia (ARIÈS, 2011, p. 99).

Essa falta de atenção para com a infância fica evidente quando Postman (1999) e Ariès (2011) afirmam que no período medieval quando a criança saía do desmame era inserida precocemente no meio dos adultos como um igual, passando a viver independentemente, cuidando de si mesma, adaptando-se aos costumes e ao modo de ser e de viver desses adultos.

Esse foi um período marcado pelo grande índice de mortalidade infantil, em que a morte das crianças era vista como algo normal. A indiferença em relação às mortes das crianças permeava o mundo adulto, pois, como a maioria das crianças não sobrevivia, os adultos evitavam se envolver emocionalmente com elas. Postman (1999) aponta outros aspectos marcantes desse período como: a falta de alfabetização; a inexistência do conceito de educação e a falta do conceito de moralização. Essas são razões pelas quais o conceito de infância não existiu no mundo medieval. Para Sarmiento (2004), esse foi um período em que as crianças tinham realidade empírica, mas não tinham autonomia, nem como sujeitos de ação, nem como uma categoria geracional com reconhecimentos e direitos próprios.

Na Idade Moderna, com a redução da mortalidade infantil, com os avanços das ciências, das tecnologias, com as mudanças econômicas e sociais, surge a invenção da prensa tipográfica. Esse acontecimento alavanca a importância da leitura e da escrita. Surge então o interesse em torno da educação das crianças. Assim, o mundo do adulto alfabetizado é separado do mundo das crianças analfabetas. Essa nova fase adulta excluiu as crianças do mundo dos adultos, tornou-se necessária a criação de um novo mundo em que a criança pudesse habitar. “Esse outro mundo veio a ser conhecido como infância” (POSTMAN, 1999, p. 34).

Nesse contexto da Modernidade, é instaurado o lugar do ‘aluno’, pois se iniciam a preocupação e o interesse por parte dos adultos para que a criança aprenda a ler e a escrever, e para isso torna-se necessário um processo de escolarização, pois a escola passou a ser vista como um meio para educar as crianças, representando também um instrumento de passagem do estado da infância para o do adulto. Assim, surgem também a preocupação e o cuidado do adulto em relação ao desenvolvimento da criança, passando a preservar sua inocência e sua ingenuidade, evitando que ela pudesse estar exposta à maldade e à crueldade de certos adultos. Nessa expectativa, começaram a ser desenvolvidas estratégias de mudanças para receber a infância, começando pelos modos de vestir as crianças estendendo-se para elaboração de atividades específicas para elas.

Segundo os estudos de Ariès (2011), a invenção da infância nasceu dentro do contexto histórico e social da modernidade junto às classes médias e foi marcada por dois sentimentos: a paparicação e a moralização. A paparicação estava inserida no seio da família e significava paparicar a criança, ou seja, achá-la engraçadinha, bobinha e pura, onde a criança representava um brinquedo gracioso para distração do adulto que insiste em manter a pureza e a inocência dela.

A moralização, por sua vez, surge no âmbito da escola a partir de eclesiásticos, moralistas e educadores no século XVII, que criticaram a paparicação, pois consideravam que esse sentimento era responsável por as crianças se tornarem mimadas e mal educadas. Esse foi um período marcado por uma educação moralista e pedagógica com o intuito de treinar, conduzir, corrigir e controlar a criança, visando fazer delas homens racionais e cristãos (ARIÈS, 2011).

Sarmento (2004) esclarece que foi nesse contexto que surgiu a infância como categoria social, de onde emergiram os estudos nos quais a criança e a infância eram pensadas a partir das instituições da família e da escola. Algumas das implicações que surgem sobre essa questão são as críticas em torno da Sociologia Tradicional, por seus estudos relacionados à infância e à criança ficarem incorporados aos estudos da Sociologia da Educação e da Sociologia da Família. Esses estudos não consideraram a criança como foco de pesquisas, priorizando o processo de socialização e o percurso escolar. Enquanto a Sociologia da Educação enxergou a criança dentro de critérios ligados à escolarização, por outro lado a Sociologia da Família trouxe a criança para ser objeto de práticas educativas encampadas pelos pais:

Isto é, nestas disciplinas, a infância/criança eram objetos subsumidos ou indiretos de análise, sendo investigadas através das instituições sociais que têm por função a sua socialização. Neste sentido, o foco da investigação esteve sempre voltado a estas instituições e aos processos de socialização e nunca à infância ou às crianças elas mesmas (MARCHI, 2010, p. 187).

Muller e Carvalho (2009) complementam essa reflexão quando afirmam que a Sociologia Tradicional fortaleceu a ideia das crianças vistas como fardos sociais, reconhecendo que nas teorias da socialização a infância era concebida como um período de dependência separada do mundo social mais amplo. Nesse sentido, de acordo com Marchi (2010), as crianças na Sociologia da Educação e na Sociologia da Família não foram estudadas com autonomia conceitual, pois a criança era vista como um ser ausente, sempre pensada sobre a perspectiva das instituições da família e da escola, que por sua vez focalizam seus estudos na adolescência e na juventude. Apesar da preocupação da Sociologia em discutir a infância, ela não reservou às crianças uma atenção específica: “De fato a sociologia tradicional não ignorou as crianças, mas as silenciou” (MÜLLER; CARVALHO, 2009, p. 22).

Essas autoras também destacam que o pensamento da Sociologia sobre a criança tem raízes no trabalho teórico sobre socialização, pois a criança era enxergada a partir das instituições e não vistas a partir dela mesma. Essa forma de ver a criança nos leva a refletir sobre alguns paradigmas que foram sendo perpetuados através dos tempos estendendo-se para a esfera atual, através dos campos da Educação, da Pedagogia, da Psicologia e da Sociologia, que nos fazem enxergar ainda a infância e a criança, como já foi destacado, dentro de um pensamento que coloca em foco a paparicação, a inocência e a moralização:

Profissionais da educação, pedagogas/os, psicólogas/os, sociólogas/os, enfim todas/os nós esbarramos ora nas representações de paparicação, ingenuidade, graciosidade, pureza e inocência vividas na poesia de Abreu: “Oh! que saudades que tenho/ Da aurora da minha vida/ Da minha infância querida/ Que os anos não trazem mais (...)”. Ora nas representações de futuros adultos, como vir -a -ser, incompletas, que necessitam da moralização e da educação ministradas pelos adultos (DELGADO, 2003, p. 5).

Essa visão dá ênfase a um estado de inocência em que as crianças são vistas como bobinhas, passivas e obedientes, que desde seus nascimentos necessitam ser educadas dentro de parâmetros calcados nas instituições da família e da escola, visando à assimilação da moral e dos costumes, dentro de perspectivas éticas e morais do ponto de vista do adulto, que por sua vez vai projetar na criança um adulto que virá no futuro.

Para Müller e Hassen (2009), essa visão de ser incompleto que somente conseguirá a maturidade na fase adulta tem influência do pensamento de Durkheim (1994), que parte de uma associação da educação com processo de socialização, onde eram impostos às crianças pelos adultos as maneiras como elas deveriam ver, sentir e agir, pois as mesmas não eram consideradas capazes de conseguir desenvolver sozinhas esse feito:

Especialmente a Sociologia da Educação permaneceu durante um longo período presa à definição durkheimiana de imposição de valores adultos sobre a criança, levando estas a permanecerem em silêncio, “mudas”, ou seja, em uma posição marginalizada e passiva diante do mundo adulto (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 42).

Na direção argumentativa e interpretativa totalmente oposta do que vinha sendo preconizado pela Sociologia da Educação, surgem em 1980 os estudos da Sociologia da Infância (SI⁵), na tentativa de se afastar dessa visão adultocêntrica, para dar ênfase à criança e à infância, a partir de outros olhares, de novas reflexões e de outras linhas de pensamentos. Esses estudos têm como proposta principal pensar as crianças a partir delas próprias e para tirar a criança e a infância do interregno em que estavam colocadas, trazendo inflexões na tentativa de falar das mesmas a partir de outros referenciais.

3.2 A criança como ator social e cultural

A proposição de pensar a infância a partir de outros quadros referenciais levou à emergência de uma SI, que busca uma inversão de uma sociologia que tinha como objeto de conhecimento aquilo que os adultos fazem com as crianças, onde esse objeto é construído a partir do que os adultos pensam sobre as crianças. A inversão proposta pela SI tenta resgatar a autonomia das crianças através de seus discursos (DELGADO; MÜLLER, 2005).

Dessa maneira, entra para o cerne desse debate a consagração da criança como protagonista da história e dos processos sociais, onde ela passa a ser compreendida como sujeito social, deixando de ser ignorada e passando a ser vista como portadora e produtora de culturas (ABRAMOVICZ; OLIVEIRA, 2010). Assim, a SI tem como um de seus princípios principais reconhecer a criança como ator social: “as crianças são atores sociais porque interagem com as pessoas, como as instituições reagem frente aos adultos e desenvolvem estratégias de luta para participar no mundo social” (DELGADO, 2003, p. 8).

⁵ Quando for utilizada neste estudo a sigla SI, a mesma estará sendo remetida em referência à Sociologia da Infância.

Segundo Delgado e Müller (2005), o grande desafio teórico-metodológico da SI é manter como ancoragem principal as crianças como atores sociais plenos. Essa questão, implicada coma emergência da SI, leva a mesma a se constituir como um campo renovador que se encontra em construção e constantes questionamentos, se ocupando de um significativo cenário composto por estudos tanto no âmbito internacional, quanto no âmbito nacional (SIROTA, 2001; MONTANDON, 2001; QUINTEIRO, 2002).

Quinteiro (2002) faz um levantamento dos estudos da SI relacionados às produções internacionais e nacionais, onde ressalta de acordo com os estudos de Jens Qvortrup (2010), que em relação às pesquisas dos psicólogos, psiquiatras, pedagogos entre outros, a SI acarreta um prejuízo em suas investigações sobre a infância de quase um século de atraso. É importante ressaltar que o sociólogo dinamarquês Jens Qvortrup (2010) é responsável pela constituição do primeiro grupo de pesquisa da SI na Associação Internacional de Sociologia. Para Quinteiro (2002), inicia-se a partir desse contexto um movimento que tem como objetivo desvendar as razões da grande lacuna em relação à infância nas correntes clássicas da Sociologia.

É pertinente ressaltar duas relevantes contribuições dos estudos internacionais. Primeiramente, a produção em língua inglesa nos estudos de Cléopâtre Montandon (2001), onde é realizado um balanço que aponta a necessidade da emergência da SI como um novo campo de estudo que enxerga a infância como uma construção social, com cultura própria e que deve ser considerada a partir de suas peculiaridades. Em segundo lugar, os estudos focados na produção francesa, por Régine Sirota (2001), onde a autora faz uma leitura crítica da produção dos sociólogos franceses enfatizando que “A infância será essencialmente reconstruída como objeto sociológico através de seus dispositivos institucionais, como a escola e a justiça” (SIROTA, 2001, p. 9).

Em relação à produção brasileira, os estudos de Filho e Prado (2011) apontam Florestan Fernandes, na década de 40, e José de Souza Martins (1993) como sendo os precursores da SI no Brasil. Esses autores adotaram em suas pesquisas o testemunho das crianças como procedimentos metodológicos e romperam com o silêncio imposto às crianças nas pesquisas sociológicas. Segundo Filho e Prado (2011), a partir dos estudos de Marchi (2010) e Quinteiro (2002), essas autoras reconhecem a relevância dos referidos trabalhos, porém elas criticam os mesmos, por eles seguirem a linha inalterada da visão tradicional de socialização e por manterem a compreensão das crianças como sujeitos imaturos e passivos do trabalho adulto de transmissão de cultura.

Para Quinteiro (2002), após esses trabalhos pioneiros, os estudos voltados para a infância e que dão vozes às ações das crianças no Brasil só vão emergir no início do século XXI. Os referidos estudos se ampliaram nas duas últimas décadas no contexto acadêmico e adquiriram estatutos teórico-metodológicos com relevantes produções de pesquisadores brasileiros.

Essas produções embasam a infância não somente no âmbito privado mas como uma questão pública e apontam na direção de realização de pesquisas que começam a desvincular o olhar dos estudos sobre criança e passam a travar um diálogo com estudos não mais sobre a criança e sim com a criança⁶.

Nessa perspectiva a SI tem fundamentado numerosos estudos sobre a infância e a criança. Esses estudos têm se utilizado de diversos métodos de pesquisas, tendo como objetivo capturar as vozes, as perspectivas e os interesses das crianças. Para que isso seja possível o método mais recomendado pelos pesquisadores da SI é a etnografia. Esse tipo de pesquisa se constitui como um desafio epistemológico que envolve questões de natureza teórica, metodológica e ética.

Segundo Manuela Ferreira, isso se ancora em “uma trindade conceptual de referência da Sociologia da Infância – ‘as crianças como actores sociais’, o ‘dar voz as crianças’ e a ‘etnografia com crianças’” (2010, p. 156). Essa linha de pensamento tem como foco a pesquisa com criança e sua ancoragem principal parte do Centro de Estudos da Criança, coordenado pelo Professor Manoel Jacinto Sarmiento na Universidade do Minho, em Portugal.

Para Sarmiento (2008), a longa ausência dos estudos da infância no campo sociológico como também a emergência desses estudos na atualidade têm respostas nos campos social e epistemológico. Para esse autor, as razões sociais dão ênfase à subalternidade das crianças perante os adultos, sendo representadas durante séculos como “Homúnculos, seres humanos miniaturizados que só valia a pena estudar e cuidar pela incompletude e imperfeição” (SARMENTO, 2009, p. 19).

Ainda segundo esse estudioso, as questões epistemológicas estão ancoradas na precocidade dos estudos da criança pela medicina, pela psicologia e pela pedagogia. Infelizmente as visões dessas áreas remetem as crianças para um estatuto pré-social: “as crianças são ‘invisíveis’ porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não

⁶ Para conhecer mais sobre os estudos e as pesquisas com crianças ver: A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas, CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org.). São Paulo: Cortez, 2008. Das pesquisas com crianças à complexidade da infância, MARTINS, Altino José Filho; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

existem porque não estão lá: no discurso social” (SARMENTO, 2008, p. 19). Esse período pré-social representou e significou a negatividade do fenômeno da infância:

(...) ao definir a criança como “biológica e emotivamente imatura, socialmente incompetente, culturalmente ignorante e moralmente irresponsável”, remete-a para uma condição pré-social face ao adulto, à semelhança do “bom selvagem” perante o homem “civilizado”, e constitui-se no alibi das perspectivas psicopedagógicas e sociológicas mais tradicionais que, agindo em nome de todas as dependências, reais e imaginadas, perpetuam o seu estatuto de minoridade (FERREIRA, 2008, p. 151).

Em contraposição ao pensamento da Sociologia tradicional, os estudos da Sociologia da Infância rompem com paradigmas tradicionais e dão lugar à criança e à infância a partir de outros diálogos e de outras reflexões:

A partir da Sociologia da Infância a criança não é entendida como uma criança essencial, universal e fora da história. A Sociologia da Infância vem problematizando a abordagem psicológica e biológica de compreensão da criança, pois recusa uma concepção uniforme da infância, visto que mesmo considerando os fatores de homogeneidade entre as crianças como um grupo com características etárias semelhantes, os fatores de heterogeneidade também devem ser considerados (classe social, gênero, etnia, raça, religião, etc.), tendo em vista que os diferentes espaços estruturais diferenciam as crianças (ABRAMOVICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 43).

Sendo assim, a SI se opõe às teorias da socialização que atuam na desconstrução do modelo moderno de Infância/Criança. Cria sua base na SI contemporânea ancorada na dupla afirmação da criança como ator e da infância como uma construção social, essa última deve ser enxergada “como um novo paradigma para o estudo da infância, com ênfase na necessidade de elaborar a reconstrução desse conceito marcado por uma visão ocidental de criança” (QUINTEIRO, 2002, p. 26). Assim sendo, torna-se necessário um olhar cuidadoso para a variação dos grupos de crianças que compõem a infância, levando em consideração os contextos históricos, sociais, culturais e políticos em que esses grupos estão inseridos.

Desse modo, fica claro que a infância como uma construção sócio-histórica, portanto cultural, vai além de artefato social, pois agrega um conjunto de crianças da mesma faixa etária, onde a mesma adquire diversos sentidos, de acordo com os modos de ser dessas crianças, que por sua vez recebem influências do contexto de cada época e de cada sociedade. Assim, a infância se constitui como uma categoria geracional (QVORTRUP, 2010; SARMENTO, 2005):

O regate do conceito de “geração” impõe a consideração da complexidade dos factores e estratificação social e a convergência sincrónica de todos eles; a geração não dilui os efeitos de classe, de gênero ou de raça na caracterização das posições sociais, mas conjuga-se com eles, numa relação que não é meramente aditiva nem complementar antes se exerce na sua especificidade, activando ou desactivando parcialmente esses efeitos (SARMENTO, 2005, p. 363).

Para esse autor, a infância se constitui como uma categoria social do tipo geracional, ou seja, um grupo que possui suas próprias especificidades distintas dos adultos. Nesse contexto, entram as reflexões de Jens Qvortrup (2010), que ressalta que a infância como categoria geracional é uma categoria estrutural e permanente das sociedades, pois a infância vive em constante transformação, pela qual todas as crianças passam. É isso que identifica a mesma como uma categoria estrutural:

A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la- para o que der e vier- por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário continua a existir para receber novas gerações de crianças (QVORTRUP, 2010, p. 637).

William Corsaro (2011) reafirma a tese desenvolvida por Qvortrup, destacando a infância como uma forma estrutural onde a mesma é considerada (...) “uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido, as crianças são membros ou operadores de suas infâncias” (COR SARO, 2011, p. 15). Assim, o referido autor aborda as crianças como sendo sujeitos sociais, ativos e criativos, que constroem suas próprias culturas e são colaboradoras em relação à produção do mundo adulto. Assim sendo, o olhar desse pesquisador está direcionado para um grupo social de pares de idade na infância, centrando seu interesse nas relações entre as crianças, na construção coletiva que o pesquisador chama de cultura de pares.

De acordo com Corsaro (2011), na cultura de pares, as crianças fazem suas escolhas quando elegem seus parceiros para conversar, compartilhar ideias e brincadeiras. O brincar é um laço forte de amizade entre as crianças em que elas interagem e compartilham os interesses, medos, gostos e fantasias. A cultura de pares está inserida num contexto de compartilhamento, de identificação e de cumplicidade, envolvendo também os conflitos e as brigas diárias. Nessas relações que as crianças estabelecem, elas fazem suas próprias leituras

do mundo adulto. Assim como os adultos, as crianças são participantes ativos na construção social da infância e na “reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada” (2011, p. 19).

Para Sarmiento (2008), dentro da corrente dos estudos interpretativos, a reprodução interpretativa é uma abordagem que favorece a compreensão das interações entre as crianças, possibilitando os estudos sobre a ação social das crianças. Assim, nesse contexto entram temas privilegiados como:

A desconstrução do imaginário social sobre a infância, a ação social das crianças (agency), as interações intra e intergeracionais, as culturas da infância, as crianças no interior das instituições, as crianças nos espaços urbanos, as crianças e a mídia, o jogo, o lazer, e a cultura lúdica (2008, p. 31).

Nesse âmbito, naturalmente se inserem o brincar e as brincadeiras situadas nas culturas infantis.

A partir dessas reflexões é possível perceber que a infância é um fenômeno complexo, heterogêneo e emergente que demanda estudos interdisciplinares, e diálogos com diversas áreas do conhecimento. Nessa direção, a SI tem encabeçado numerosos estudos sobre a infância e a criança. Esses estudos têm se utilizado de diversos métodos de pesquisa, tendo como objetivo capturar as vozes, as perspectivas e os interesses das crianças.

Para dar ênfase a esse pensamento, a SI rompe paradigmas e reconhece a importância dos campos disciplinares que estudam a criança e a infância, como a antropologia, a filosofia, a história, a pedagogia, a psicologia e a etnografia e visa cada vez mais promover debates e reflexões com as áreas citadas (SARMENTO, 2004; MÜLLER; HASSEN, 2009; PROUT, 2010).

3.3 Filosofia e Infância: da afirmação da infância

A partir dos constructos teóricos de Kohan (2003, 2007, 2009), é possível perceber que as reflexões filosóficas em torno da infância e da criança são inquietantes e nos instigam a olhar para infância de outro ângulo, numa perspectiva afirmativa, em que a criança deixa de ser vista como um ser incapaz, frágil, e passa a ser vista pelo o que ela já é, e não pelo que ela poderá vir a ser no futuro. Nesse sentido, a infância é vista a partir do que ela tem e não do que lhe falta: (...) “como presença e não como ausência; como afirmação e não como negação, como força e não como incapacidade” (KOHAN, 2009, p. 41).

Nessas reflexões, a infância é entendida como experiência, como novidade, como o inesperado, que nos estimula a desviar nosso olhar de negação da infância para revisitar essa

infância na tentativa de enxergá-la a partir de sua potencialidade (KOHAN, 2003; LARROSA, 1999).

Para Salles (2008), desde os gregos a infância foi pensada a partir dos dispositivos de negação e de ausência. Apesar da predominância desses dispositivos nos discursos filosóficos ao longo do tempo, a referida autora lembra que existem outras formas de pensamentos que colocam em pauta a afirmação da infância em espaços outros das reflexões filosóficas.

Essas reflexões encontram lugar nos estudos de Kohan (2009), quando o mesmo assume o devir-criança, o autor defende uma infância que não está situada num tempo cronológico, presa a etapas e sim uma condição de experiência. Um devir que se encontra como movimento, como multiplicidade, um devir sem passado, sem presente e sem futuro, um devir sempre contemporâneo. De acordo com Kohan (2007), existem duas concepções de infância, a saber, a infância majoritária e a infância minoritária. A infância majoritária é definida pelo autor como:

(...) a da continuidade cronológica, da história, das etapas do desenvolvimento, das maiorias e dos efeitos; é a infância, que pelo menos desde Platão, se educa conforme um modelo. Essa infância segue o tempo da progressão sequencial: seremos primeiro bebês, depois crianças, jovens, adultos, velhos. Ela ocupa uma série de espaços molares: as políticas públicas, os estatutos, os parâmetros de educação infantil, as escolas, os conselhos tutelares (2007, p. 94).

Em relação à infância minoritária, Kohan (2007) traz a seguinte definição:

Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; uma infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes (...) (p. 94).

Essas duas concepções, para o referido autor, não se excluem. Para ele, somos habitantes dessas duas infâncias, transitamos pelos seus espaços e pelas suas temporalidades, pois ambas são fenômenos entrelaçados. “Uma infância afirma a força do mesmo, do centro, do tudo; a outra, a diferença, o fora, o singular. Uma leva a consolidar, unificar e conservar, a outra a irromper, diversificar e revolucionar” (KOHAN, 2007, p. 95). Assim torna-se necessário compreender que cada concepção adquire seu próprio posicionamento perante as ações em torno da criança.

Nessa linha reflexiva se insere o pensamento de Larrosa que também enxerga a infância para além de um tempo linear, nos convida a pensar infância como um outro; isso implica em ir além do que pensamos e das verdades que estabelecemos sobre a infância:

A infância é o outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a criança como o outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio (LARROSA, 1999, p. 184).

As reflexões, aqui, ganham ressonância também nos estudos de Benjamin (1994), que defendem a experiência como um espaço rico de imaginação, do despertar do novo, de onde emergem novas provocações, sem se limitar a conceitos, que enfatizam a importância da experiência de cada criança, a partir de suas singularidades, de suas vivências e de suas subjetividades.

É a partir dessas inquietudes e das incertezas que nos desestabilizam que esta pesquisa tem a intenção de contribuir com a linha investigativa desses estudos que enxergam a infância como potência e como afirmação e concebe as crianças como sujeitos pensantes, tendo em vista suas experiências, seus dizeres e seus pensares.

3.4 A infância nos anos iniciais do Ensino Fundamental

A democratização da Educação tem como enfoque principal a universalidade do ensino para toda a população, bem como o debate sobre a qualidade social dessa educação universalizada. É importante destacar que a busca no Brasil pela democratização da escolarização obrigatória é recente, mas vale reconhecer que o País avançou nas últimas décadas em direção à democratização do acesso e da permanência dos alunos no Ensino Fundamental e caminhou para a universalização do ensino.

É nesse sentido que surge a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, instituída no dia 6 fevereiro de 2006 através da Lei nº 11.274. Podemos ver essa ampliação como mais uma estratégia de democratização e acesso à escola, que representa um avanço importantíssimo na busca de inclusão das nossas crianças das camadas populares nos sistemas escolares.

Para se pensar em inclusão e em democratização da educação, é necessário pensar também na educação de forma emancipatória, que tenha como eixo fundamental uma

qualidade social, e isso demanda a construção de uma escola com qualidade social. Para Gadotti (2008), falar de qualidade social da educação implica falar numa nova qualidade, trazendo para o foco da discussão o aspecto social, cultural e ambiental da educação, em que se valorizam não só o conhecimento simbólico, mas também o sensível e o técnico.

Para esse autor, o direito à educação não está vinculado somente ao direito de se matricular na escola, mas, sobretudo, ao direito de aprender na escola. Nessa direção, o Ministério da Educação e a Secretária de Educação Básica (SEB) enfatizam que, para que essa qualidade social se materialize de forma significativa para educação de crianças e adolescentes, tornam-se necessárias discussões em torno de assuntos como estrutura espacial da escola, currículos e programas escolares, e tempo escolar.

Essas são apenas algumas das questões para se pensar e se refletir sobre o novo formato do Ensino Fundamental de nove anos, pois são muitas as implicações em torno das mudanças e implementações desse ensino. Uma delas é a inclusão das crianças de seis anos nessa modalidade de ensino. Nesse sentido, Kramer (2006) nos convida a nos mantermos atentos para o modo como são pensadas a criança e a infância nos anos iniciais desse ensino.

O lugar da infância nos anos iniciais tem sido uma preocupação constante por parte de alguns estudiosos da área (KRAMER, 2006; NASCIMENTO, 2006; CORSINO, 2006). Uma das principais discussões coloca em destaque a separação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. As questões ligadas ao lúdico, aos jogos e às brincadeiras, à imaginação, à fantasia compõem a cultura lúdica, inseridas no contexto das culturas da infância, são muitas vezes esquecidas e outras vezes são utilizadas como instrumento, visando a um fim pedagógico.

Essa ruptura parece anunciar que o mundo da fantasia da criança ficou lá na Educação Infantil, revelando um prelúdio de um novo tempo calcado nas disciplinas com a densidade de suas especificidades. A pauta passa a ser preenchida pela preocupação com os conteúdos, que devem ser ensinados focalizando o ato de aprender (MARCHI, 2010).

Nesse sentido, as crianças passam a ser vistas como alunos, ou seja, quando entra em foco o “ofício do aluno”, que, segundo Marchi (2010, p. 191), pode ser definido, antes de tudo, como “aprendizagem das regras do jogo escolar”, em que a criança se distancia cada vez mais das brincadeiras, pois na medida em que ela avança nos anos do Ensino Fundamental, o lugar da brincadeira vai se restringindo à “hora do recreio” (BORBA, 2006).

Dessa maneira, as regras do jogo escolar dão ênfase aos conteúdos, concentrando-se num ato de ensinar permeado de discursos que não possuem significação para as crianças. Nessa perspectiva, as crianças passam a realizar demasiadas tarefas cansativas, que estão

imbuídas com os conteúdos das diversas disciplinas que passam a fazer parte do cotidiano das crianças. Para Sarmiento (2005), muitos dos conteúdos trabalhados em algumas disciplinas não têm significação para as crianças, pois elas não compreendem seus sentidos e não nutrem nenhum tipo de interesse por elas.

Esse perfil dos anos iniciais do Ensino Fundamental representa um distanciamento das crianças do universo infantil. Para Kramer (2006), isso não tem sentido, pois Educação Infantil e o Ensino Fundamental não são indissociáveis, “ambos envolvem afetos; saberes e valores; cuidado e atenção; seriedade e riso” (2006, p. 20). Para essa autora, do ponto de vista da criança, não há fragmentação, isso é feito pelas instituições, pelos professores e pelos pais, que tendem a desvincular a Educação Infantil do Ensino Fundamental. Essa separação vai se constituir numa perda, pois deixa de articular entre ambas as modalidades de ensino a experiência com a cultura. A experiência com a cultura é um dos diálogos para que possamos pensar os sentidos construídos em torno da criança e das teias que tecem a construção de sua identidade:

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas (KRAMER, 2006, p. 15).

Desse modo, é preciso pensar nas singularidades das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para Nascimento (2006), são necessárias a participação de todos e a ampliação desse debate no interior de cada escola. Para essa discussão, o autor sugere uma pergunta inquietante: quem são as crianças hoje? A pergunta é fundamental para nos situar em torno das concepções de infância na atualidade.

Nessa perspectiva, a infância na contemporaneidade coloca a criança como protagonista, como um sujeito falante e pensante, inserido num contexto social e cultural, pois, como afirma Kramer (2006, p. 15) “as crianças produzem culturas e são nelas produzidas”. É nessa linha de pensamento que este estudo terá como foco travar um diálogo com nosso objeto de investigação e com as teias que tecemos os pensares e os dizeres dos sujeitos desta pesquisa, as “crianças”.

3.5 A dimensão do sensível na infância dos anos iniciais

A educação na atualidade muitas vezes está pautada por elementos dos projetos pedagógicos que a educação moderna realizou, em não raros momentos, tende a priorizar o “ofício do aluno”, desconsiderando o “ofício da criança” (MARCHI, 2010), que envolve as singularidades das mesmas. Sendo assim, questões importantes como a brincadeira, o lúdico, a fantasia, a imaginação, o sonho, a fantasia, muitas vezes são esquecidas: “E isso também é reforçado pelo ambiente escolar, na medida em que respostas ali já estão prontas, restando ao educando apenas a sua assimilação” (DUARTE JÚNIOR, 2011, p. 67).

É necessário, então, estarmos atentos para que as crianças sejam atendidas em suas necessidades, na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional que visa a ensinar coisas (KARMER, 2006, p. 20). Nessa direção, é inserida a questão conteudista, ou seja, a criança precisa seguir as regras do jogo escolar calcado nas normas que regem a escolarização, colocando em evidência o “ofício do aluno” (MARCHI, 2010).

Desde uma perspectiva menos racionalista, é possível encontrar nos estudos de Reverbel (1997b), sobre o ensino de arte, uma abertura para o diálogo com a educação estética. A referida autora estudou de forma minuciosa o ensino da arte no âmbito escolar, centralizando seus estudos para o ensino do teatro, trazendo uma significativa produção ligada a esse ensino para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Um dos pontos dos estudos de Reverbel (1997a) é a ênfase que ela dá ao estímulo do desenvolvimento das capacidades de expressão da criança: **relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção**. Essas questões estão ligadas ao desenvolvimento dos cinco sentidos pensados numa perspectiva de uma razão mais sensível.

Sendo assim, Reverbel (1997a) destaca a importância dessas expressões para o ensino das diversas abordagens de arte. A criança bem relacionada no meio em que vive torna-se espontânea. Isso possibilita que ela se torne imaginativa, passando a observar melhor as coisas do mundo que a rodeia, ampliando sua percepção sensorial. Assim, a criança começa a perceber mais detalhadamente sua relação com o outro e consigo mesma. Esse olhar mais atento possibilita que ela possa enxergar o mundo de maneira mais reflexiva e sensível.

Partindo dessas preocupações, Kramer (2006) assinala que as práticas realizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental devem levar em consideração as diferenças étnicas, religiosas, regionais, experiências culturais, tradições e costumes adquiridos pelas crianças, no

seu meio de origem, nas suas relações do cotidiano, além de ressaltar a importância para a criança da experiência cultural, com brinquedos e com as diversas expressões de arte.

Para abordar o ensino das diversas expressões artísticas com as crianças, os estudos de Reverbel (1997b) se constituem como referência, tendo como impulso primeiro o ensino do teatro, onde a referida autora sugere que inicialmente o trabalho seja desenvolvido através dos jogos dramáticos. Reverbel (1997a) indica que o jogo pode ser ampliado para outras linguagens artísticas, como também em outras disciplinas, sendo adaptado de acordo com a área do saber em que o mesmo será trabalhado.

Por outro lado, para tratar da cultura infantil, Kramer (2006), citando os estudos de Benjamin (1994), destaca quatro eixos de discussão em torno da referida questão. Desses eixos, escolhi dois por compreender que os mesmos estabelecem um diálogo com a educação estética: a criança cria cultura, brinca e nisso residem suas singularidades; e a criança é colecionadora, dá sentido ao mundo, produz história. Para essa autora, quando a criança brinca, ela produz cultura, para ela a “brincadeira” é entendida como experiência de cultura, pois quando as crianças brincam:

Elas reconstroem das ruínas; refazem dos pedaços. Interessadas em brinquedos e bonecas, atraídas por contos de fadas, mitos, lendas, querendo aprender e criar, as crianças estão mais próximas do artista, do colecionador e do mágico, do que de pedagogos bem intencionados. A cultura infantil é, pois produção e criação (KRAMER, 2006, p. 16).

Enquanto Reverbel (1997a) nos abre a porta para dialogarmos com o sensível através do ensino da arte, onde estão inseridos os jogos dramáticos ligados à linguagem teatral, que por sua vez está entrelaçada com as artes plásticas e com as outras linguagens de arte, a autora situa, a partir dessas linguagens artísticas, as capacidades das crianças se expressarem, através do relacionamento, da espontaneidade, da imaginação, da observação e da percepção. Essas potencialidades de expressão estão diretamente ligadas aos sentidos, que tendo a oportunidade de serem estimulados podem propiciar um olhar mais sensível e reflexivo sobre o mundo.

Nos estudos de Kramer (2006), encontro elementos que me ajudam a pensar sobre a dimensão do sensível, quando, por exemplo ela explica que as culturas infantis têm como principal destaque as brincadeiras consolidadas no ato de “brincar” que, segundo ela, “significa Spillen, to play, joner, que possui o sentido de dançar, praticar esporte, representar em uma peça teatral, tocar um instrumento musical, brincar” (p. 16).

O entendimento aqui é de que quando a criança brinca e joga ela produz sentidos, pois passa a interagir consigo mesma e com os outros e com o mundo circundante. Das

experiências vividas as crianças vão criando e recriando significados, a partir de coisas que elas vão juntando e arquivando. Nesse contexto, se insere o sentido em que Kramer (2006) destaca a criança como sendo um colecionador, que dá sentido ao mundo e produz história:

Como um colecionador, a criança busca, perde e encontra, separa os objetos de seus contextos, vai juntando figurinhas, chapinhas, ponteiros, pedaços de lápis, borrachas antigas, pedaços de brinquedos, lembranças, presentes, fotografias (KRAMER, 2006, p. 16).

Quando a criança seleciona e coleciona coisas, ela observa e é movida pela imaginação tornando-se inventiva, criando narrativas e histórias em torno do material por ela coletado. Nesse contexto, a criança busca novos sentidos que são naturalmente ressignificados a cada brincadeira. Na brincadeira se estabelece também a relação com o jogo do faz de conta, em que a criança interage e faz relação com as situações reais. Nesse sentido, Borba (2006, p. 36) traz uma importante contribuição:

Quando as crianças pequenas brincam de ser “outros” (pai, mãe, médico, monstro, fada, bruxa, ladrão, bêbado, polícia etc.), refletem sobre suas relações com esses outros e tomam consciência de si e do mundo, estabelecendo outras lógicas e fronteiras de significação da vida. O brincar envolve, portanto, complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia.

Nesse cenário, há jogos de imaginação também conhecidos como jogos de faz de conta, em que as crianças criam sentidos mudando a postura, a entonação da fala e fingem para convencer seus companheiros. “Parece que estamos diante de atores de teatro, compromissados com a verdade daquelas ações representadas” (BORBA, 2006, p. 38).

Compreendemos que muitos conhecimentos podem estar envolvidos nessas ações, entre eles o ensino de arte. Esse ensino possibilitará a junção entre uma esfera subjetiva (sensível) e a esfera objetiva (inteligível). É nessa etapa que poderá ser inserida a arte em suas diversas linguagens:

Deixemos a imaginação, a fruição, a sensibilidade, a cognição, a memória transitarem livremente pelas ações das crianças com o lápis, com a tinta e o papel, com as palavras escritas e orais, com argila e materiais residuais, com os sons com os ritmos musicais, os gestos e movimentos do corpo, com imagens de filmes, fotografias, pinturas, esculturas...! Permitamos que o olhar, a escuta, o toque, o gosto, o cheiro, o movimento constituam formas sensíveis de se apropriar do conhecimento sobre o mundo e sobre nós mesmos nos espaços escolares! (BORBA, 2006, p. 38).

Nessa perspectiva, pensamos ser possível, na infância dos anos iniciais do Ensino Fundamental, se estabelecer um diálogo com a dimensão do sensível, tendo como impulso as culturas infantis (KRAMER, 2006; BORBA, 2006) e os jogos e as capacidades de expressão (REVERBEL, 1997a). Para esse diálogo, Ferraz e Fusari (2009) trazem uma excelente contribuição:

Todas as vivências com jogos e brincadeiras, quando estruturadas adequadamente, podem originar processos de apreciação estéticas e construções expressivas nas várias linguagens artísticas, assim como outros saberes (p. 129).

Sendo assim, a vivência com os jogos e as brincadeiras possibilitam as crianças desenvolverem suas formas de expressão. Essas questões estabelecem relações com a cultura infantil, que segundo Delalande (2011), é um elemento importante pois diz respeito às práticas culturais, que por sua vez estão ligadas à cultura lúdica. Nessa expectativa, se inserem os jogos, as brincadeiras e outras práticas, que são transmitidas e transformadas, tendo como foco para sua construção elementos retirados do mundo da infância e do mundo do adulto.

3.6 O Ensino de arte na infância dos anos iniciais do Ensino Fundamental

O ser humano, desde os primórdios da humanidade, tem na expressão artística um elo de exteriorização de sentimento e conhecimentos que levam à experimentação de novas emoções, sentimentos e conhecimentos. Se a arte sempre esteve presente na história do homem, o grande desafio nos dias atuais no contexto escolar é que a arte seja aceita como área do conhecimento e como uma disciplina com conteúdos específicos, não sendo considerada apenas como acessório ou suporte para outras disciplinas. Pois a arte muitas vezes passa a ser utilizada como instrumento para assimilação de determinados conteúdos trabalhados pelas diferentes disciplinas do currículo, não sendo reconhecida pela sua natureza humana e estética, nem compreendida como uma área de conhecimento, como uma construção social, histórica e cultural (SILVA, 2005).

O ensino de arte na educação básica esbarra em várias questões, entre elas a falta de formação de professores. Essa formação está naturalmente imbricada com a polivalência e com problemas teóricos, metodológicos e conceituais que envolvem o ensino de arte (ALMEIDA, 2004; SILVA, 2005; AZEVEDO, 2010). Apesar das dificuldades que a arte tem enfrentado para conquistar seu lugar na educação escolar, é necessário ressaltar que muitas

lutas foram travadas ao longo do tempo em prol do ensino de arte e muitas foram as conquistas para a área.

Dessas conquistas gostaria de situar duas: A Lei de Diretrizes e Bases LDB, com a aprovação da Lei 9.394/96, em que o ensino da arte passa a ser componente curricular obrigatório nos diversos níveis de ensino da educação básica, tendo como proposta principal o desenvolvimento cultural dos alunos e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em Arte, pelo Ministério de Educação (MEC). Os PCN definem claramente que a arte é uma área do conhecimento composta por quatro linguagens - Artes Visuais, Música, Dança e Teatro.

É importante ressaltar que os PCN têm sido um dos assuntos discutidos e debatidos nos cursos de formação inicial do professor e representam uma orientação didática importante em cada linguagem artística, principalmente para professores que não têm formação na área de arte. É pertinente destacar também que os PCN-Arte não devem ser compreendidos como orientação para uma organização curricular rígida ou homogênea.

Segundo Tourinho (2003, p. 28), os PCN são limitados e até certo ponto contém propostas “culturalmente demagógicas, porque descontextualizadas”, conforme afirma a autora. Embora as críticas feitas ao referido documento sejam importantes para ampliação do debate acerca do que pode ser e representar um documento que se propõe como referência, vale ressaltar que os PCN representam uma base mínima, a partir da qual podemos continuar construindo as diretrizes para o ensino de arte. Penna traz uma importante contribuição com relação aos PCN em arte:

Apesar de todos os questionamentos em torno dos PCN-Arte, apesar dos problemas que parecem comprometer as suas possibilidades de concretização, reconhecemos a importância destes documentos, que podem ajudar a dar mais legitimidade à presença da arte na escola, presença esta que nem sempre foi e nem sempre é consensual. Os Parâmetros podem, inclusive, tornar-se um instrumento de luta; ou seja, poderão ser utilizados para respaldar uma atuação mais aprofundada em determinada linguagem, ou como base para reivindicar as condições necessárias para uma prática pedagógica de qualidade e para tal é preciso conhecê-los e discuti-los (PENNA, 2001, p. 55).

Ferraz e Fusari (2009) abordando a importância dos PCN de arte também trazem outra importante contribuição:

O texto em geral engloba ideias, premissas, procedimentos e conteúdos condizentes com as teorias e práticas contemporâneas, e tem como direcionamento tanto os conhecimentos próprios das áreas componentes do

currículo, como os saberes considerados fundamentais para o fortalecimento da identidade e a formação do cidadão. Com referência aos PCN de arte, tais saberes foram direcionados ao autoconhecimento, ao outro, ao fazer e perceber arte com autonomia e criticidade, ao desenvolvimento do senso estético e à interação dos indivíduos no ambiente social/tecnológico/cultural, preparando-os para um mundo em transformação e para serem sujeitos no processo histórico (p. 57).

Assim sendo, torna-se perceptível que na proposta geral dos PCN para os anos iniciais do Ensino Fundamental a “Arte tem uma função tão importante quanto à dos outros conhecimentos de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 1997, p. 19). Porém, isso não significa que o que está posto no documento se materializa na prática no ensino de arte no contexto da educação escolar. Para Barbosa (2003), a LDB não explicitou que esse ensino é obrigatório em todos os anos da educação básica, o que acaba abrindo brechas para que algumas escolas não incluam arte em todas modalidades de ensino inseridas no contexto escolar.

Barbosa (2003) destaca também que a arte é tratada nos PCN num patamar de igualdade com as outras áreas do conhecimento, mas o tratamento dado na realidade ao ensino da arte nas escolas é outro, pois continua predominando o espírito hierárquico do conhecimento escolar, que acaba por colocar a disciplina de arte num patamar inferior na estrutura curricular.

Isso acontece porque a escola, como já foi destacado, não reconhece a arte como área do conhecimento, então o ensino de arte não é pensado como um elemento importante para o processo de formação da criança. Para Almeida (2004), sempre foi difícil na composição do currículo se pensar a inclusão da arte, isso só é feito depois de estabelecidas as disciplinas consideradas fundamentais. Diante do exposto, é possível perceber que apesar da existência de todo um arcabouço teórico-metodológico advindo das construções do PCN, o ensino de arte continua enfrentando grandes desafios no âmbito escolar.

Essa falta de valorização em torno do ensino de arte se faz presente na precariedade desse ensino nos anos iniciais do ensino Fundamental, muitas vezes centrado na livre expressão, no fazer, pelo fazer visando às festas da escola calcadas nas datas comemorativas, como Natal, Carnaval, Dia das Mães, dos Índios etc. Essas ações geralmente não têm intervenção por parte do professor que venha a propiciar um ensino de arte em que as crianças tenham oportunidades de lidar com as diversas linguagens artísticas e possam produzir arte, apreciar arte e fazer relações da arte com suas ações no cotidiano.

O contato com a arte é fundamental, pois torna possível às crianças compreenderem que as expressões artísticas têm suas especificidades que variam de acordo com o contexto

social, cultural e histórico em que arte está inserida. Nessa direção, a dimensão do sensível que parte da experiência vivida vai ser alargada no ensino de arte: a criança pensa, reflete e estabelece relações com as diversas expressões de arte a partir de seus olhares. Todas essas questões começam a ganhar corpo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desde que as crianças tenham oportunidade de transitar pela dimensão do lúdico, da magia e da fantasia que envolve as brincadeiras, os jogos e a arte.

Porém, para Borba (2006), na medida em que a criança avança nos anos da escolaridade do Ensino Fundamental, vê reduzidas suas possibilidades de expressão, leitura e produção de diferentes linguagens.

Apesar de a arte estar presente na escola através das suas diversas manifestações artísticas, isso acontece de modo reduzido e pouco significativo. Por isso, é fundamental compreendermos que as linguagens artístico-culturais se constituem como modos de conhecer e de explicar a realidade tão válidos quanto os saberes organizados pelos diversos ramos das ciências. É nesse sentido que Borba e Goulart (2006) defendem a importância do ensino de arte nas suas diversas linguagens artísticas na infância dos anos iniciais do Ensino Fundamental:

Esses diferentes domínios de significados constituem espaços de criação, transgressão, formação de sentidos e significados que fornecem aos sujeitos com o mundo. A dança, o teatro, a música, a literatura, as artes visuais e as artes plásticas representam formas de expressão criadas pelo homem como possibilidades diferenciadas de dialogar, autores ou contempladores, novas formas de inteligibilidade, comunicação e relação com a vida, reproduzindo-a e tornando-a objeto de reflexão (BORBA; GOULART, 2006, p. 47).

São vários os significados da arte debatidos na atualidade para formação das crianças. Olga Reverbel (1997b) destaca o seguinte:

As atividades de expressão artística são excelentes para auxiliar o crescimento, não somente afetivo e psicomotor como também cognitivo da criança, isto é, oferecer-lhe oportunidades de atuar. O objetivo básico dessas atividades é desenvolver a auto-expressão da criança, isto é, oferecer-lhe oportunidades de atuar efetivamente no mundo: opinar, criticar e sugerir (p. 34).

A arte naturalmente possibilita à criança interagir consigo mesma, com seus pares, com o mundo que a rodeia, onde ela passa a emitir suas opiniões e fazer indagações em torno das coisas que ela não compreende, partindo para um olhar mais sensível sobre o mundo.

Para Pillar (2003), outro sentido importante da arte na formação da criança está no educar o olhar da criança desde muito cedo; a autora adverte sobre a necessidade da leitura da imagem. Para ela, quando a criança faz essa leitura ela está explicitando verbalmente relações da natureza sensível:

Assim compreender uma imagem implica ver construtivamente a articulação de seus elementos, suas totalidades, suas linhas e volumes. Enfim, apreciá-la, na sua pluralidade de sentidos, sejam imagens eruditas, popular, internacional ou local; sejam produções dos alunos; o meio natural ou construído; imagens de televisão; embalagens; informações visuais diversas presentes no cotidiano (PILLAR, 2003, p. 81).

Sendo assim, para Perissé (2009), o sentido da arte é que ela é primordial para formação humana:

Arte é vital para a criança, para o jovem, para o adulto. Pois é vital para todos, conhecer e reconhecer no mundo e em nós mesmos a presença da criatividade. É vital, no contexto escolar, porque constitui uma forma de elaborar criticamente o que sabemos e sentimos, e de modo particular o que sentimos e não sabemos como definir e explicar (p. 57).

Para que os diversos sentidos da arte se materializem em seu ensino, dentro dessa dimensão sensível/reflexiva no âmbito da infância dos anos iniciais, é necessário que entrem em foco as culturas infantis, elemento de extrema importância para o ser criança, que enfatiza a importância dos jogos e da ludicidade na formação das crianças (KRAMER, 2006; REVERBEL, 1997a).

Para Borba (2009), é preciso propiciar possibilidades para as crianças brincarem, rirem, imaginarem, imitarem, sonharem, que elas possam também inverter a ordem das coisas e que incorporem a dimensão humana da poesia e da arte. Dessa maneira, todos esses elementos tornam-se significativos para que sejam dados os primeiros passos em direção à arte. Outro ponto que deve ser considerado é o perfil do professor de arte, que não implica somente ter domínio metodológico e conceitual, mas implica principalmente tornar o ensino de arte significativo para as crianças. Para que isso venha a acontecer, é extremamente importante que a formação desse professor parta de:

Uma abordagem que vise ampliar olhares, escutas e movimentos sensíveis, despertar linguagens adormecidas, acionar esferas diferenciadas de conhecimento, mexer com corpo e alma, diluindo falsas dicotomias entre corpo e mente, ciência e arte, afetividade e cognição, realidade e fantasia (OSTETTO; LEITE, 2011, p. 12).

Para essas autoras, esse diálogo parte primeiro da formação cultural do professor, de sua sensibilidade, da sua interação com a arte. É necessário entender que essa interação com a arte refere-se ao contato do professor de arte com as diversas expressões artísticas, tornando-se necessário que ele eleja uma das linguagens artísticas para aprofundar seu estudo. Nesse contexto, é muito importante reforçar a importância da apropriação do domínio dos fenômenos artístico e educacional por parte dos professores (FERRAZ; FUSARI, 2009).

É nessa perspectiva que se insere a importância de um olhar sensível e pensante por parte do professor sobre a criança e sobre a relevância do ensino de arte para o modo de ser criança, respeitando as singularidades da criança, considerando suas experiências, sua forma própria de ser, de agir de se relacionar com as outras crianças, com os adultos e com o mundo e, a partir dessa compreensão, promover o ensino da arte em seus diversos contextos.

O olhar atento do professor para essas questões possibilitará o contato da criança com as obras de arte, propiciando a oportunidade dela de fruir arte, apreciar arte e contextualizar sobre as diversas expressões de arte. Nesse sentido, não percamos de vista a criança como protagonista, trabalhando na direção de apreender ‘a criança por ela mesma’.

Para Machado (2010), dar visibilidade à criança a partir dela mesma significa enxergá-la tendo como foco seu ponto de vista, sem ter como base generalismos e normas, que partem de faixas etárias, que acabam por engessarem a prática e, sim, buscar diálogos que promovam uma prática pensada a partir das culturas das crianças.

Diante do exposto, surgem algumas indagações: O que as crianças pensam e dizem sobre a arte? Quais as vivências de arte que elas trazem? Qual a importância do ensino de arte e da dimensão do sensível para o modo de ser criança?

CAPÍTULO 4 OS CAMINHOS DA PESQUISA: percurso metodológico adotado

Neste capítulo apresento o percurso teórico-metodológico adotado na construção desta pesquisa, por compreender a infância como categoria social e a criança como sujeito social, cultural e histórico. Assim, tive como âncora principal os estudos desenvolvidos no campo da Sociologia em articulação com as contribuições da Filosofia da Infância. Essa compreensão foi necessária para que através dos discursos das crianças fosse possível apreender os sentidos que elas atribuem à arte e a seu ensino.

Para tanto, foi preciso considerar que a busca e a compreensão de um objeto de estudo tem como base a ideia de que toda investigação se inicia a partir de uma pergunta, de um problema, de uma dúvida que inquieta o pesquisador.

Essas questões emergem das inquietações e das indagações do pesquisador. Um conjunto de inquietudes que, segundo Minayo (2008, p. 21), “trabalha, com um universo dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores, das atitudes”. Surgem de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas e relacionadas muitas vezes com a experiência de vida e profissional do pesquisador.

Desse modo, este estudo envolve questões complexas que partem de ancoragens filosóficas, teóricas, técnicas e metodológicas, que exigem naturalmente rigor científico e que se constituem como bases sólidas necessárias para que a pesquisa possa ter confiabilidade. Para isso, foi necessária a ampliação das ferramentas de estudo, tendo como suporte os estudos do tipo exploratório, que auxilia o pesquisador a solucionar e/ou aumentar sua expectativa em função do problema determinado (TRIVIÑOS, 2010).

Nesse sentido, tornaram-se necessárias, em particular, uma leitura cuidadosa, uma investigação e uma análise em torno da fundamentação teórica que ancoram este trabalho, o Ensino de Arte, a Educação Estética, a Infância dentro da perspectiva da Sociologia articulada com as contribuições da Filosofia da Infância. Para tanto, a primeira etapa desse processo heurístico foi o levantamento bibliográfico e revisão de literatura, que abrangeram diversas fontes, onde procurei analisar artigos, dissertações, teses e quaisquer obras que se constituem em referências importantes e atuais em torno dos temas investigados.

4.1 A pesquisa “com” criança: trilhando um diálogo etnográfico

Historicamente é possível perceber que as crianças sempre estiveram à mercê dos ensinamentos dos adultos, pois desde o limiar das sociedades as crianças tornaram-se

“objetos” nas mãos dos mesmos, que lhe impuseram concepções e padrões de vida, desde a forma delas se vestirem, até a forma que as mesmas deveriam se comportar diante dos adultos. Essa é uma visão calcada principalmente na sociedade ocidental, onde infelizmente a criança é pensada a partir de teorias sobre ela e não a partir dela mesma (REDIN, 2009; MACHADO, 2010).

Para Corsaro (2011), durante muito tempo, muitas das pesquisas que abordaram as crianças como foco principal de seus estudos tiveram como ponto de partida de suas investigações a Psicologia do Desenvolvimento, onde a criança era pensada como um objeto de estudo, muitas vezes visando responder aos objetivos dos pesquisadores, calcados em uma visão adultocêntrica, que tinha como parâmetros analisar e estudar as crianças a partir de depoimentos e relatórios de pais, professores e médicos. Nessa direção, Sarmiento traz a seguinte contribuição:

A criança foi tomada como objeto de estudo por excelência de uma psicologia do desenvolvimento que pouco dialogou, na maior parte de sua produção com ciências como a sociologia, a antropologia e a história. Daí o paradoxo de termos abundantemente (excessivamente?) escrutinadas, analisadas, classificadas como seres biopsicológicos, mas ignoradas como atores sociais portadores, produtores de culturas” (2008, p. 7).

Ao refletir sobre essa citação, é possível afirmar que muitas das pesquisas acabaram por negligenciar as crianças em suas particularidades, em seus pertencimentos sociais diferenciados. Assim, Ferreira (2008) ressalta que as crianças são ignoradas por que são olhadas e não são observadas, são ouvidas e não são escutadas e, por isso, acabam sendo silenciadas. A partir dessas constatações onde predomina a soberania do discurso adultocentrado é que se situam as pesquisas sobre as crianças.

Em outra direção, este estudo procurou se distanciar de embasamentos teóricos que enxergam a criança como um ser incompleto, um ser que ainda não é, um adulto que virá no futuro, uma pessoa em vias de formação (SIROTA, 2001). Assim, o trabalho trilhou um caminho e dialogou com os estudos em torno das pesquisas “com” crianças que trazem novos olhares, onde as crianças e as infâncias ganham outras discussões e reflexões, que as colocam no foco da cena científica.

Nos estudos “com” crianças elas saem do estado de antagonismo para assumirem o status de protagonistas e deixam de ser objetos e passam a ser sujeitos, colaboradores e participantes das pesquisas, ou seja, a criança passa a tomar parte da investigação científica (CAMPOS, 2008; FERREIRA, 2008). Desse modo, as crianças ganham um lugar

privilegiado, onde é dado destaque às suas “vozes”, elas passam a ser concebidas como atores sociais pertencentes a grupos sociais específicos. A infância é reconhecida como uma construção sócio-histórica se constituindo como uma categoria geracional e estrutural (QVORTRUP, 2010; SARMENTO, 2005; CAMPOS, 2008; FERREIRA, Manuela, 2010; FILHO; PRADO, 2011).

Para enxergar a infância e a criança dentro dessas perspectivas, a Sociologia da Infância tem encampado atualmente vários métodos e processos de pesquisas que têm a preocupação em capturar as vozes, as perspectivas e os interesses das crianças. Vários métodos são adaptados para se adequarem às necessidades infantis, entre eles o mais recomendado é a etnografia (CORSARO, 2009; FERREIRA, Manuela, 2010; AMARAL, 2008).

A investigação etnográfica, de acordo com Mattos (2001), compreende um estudo que envolve a observação direta de uma forma de viver de um determinado grupo de pessoas, que está diretamente ligado à unidade social representativa para um estudo, que poderá ser formada de muitos ou de poucos elementos, e que requer um período prolongado por parte do pesquisador no campo da pesquisa.

Considero importante destacar com base nos estudos de Kakehashi (1996) que nesse tipo de pesquisa a observação, a descrição e a análise do contexto onde vivem os sujeitos investigados são elementos essenciais para compreensão do fenômeno estudado; é relevante destacar, também, que julgamento ou avaliação em torno das condutas observadas não cabem nesse tipo de metodologia.

Para esse contexto, destaco o pesquisador americano William Corsaro, que tem realizado um relevante trabalho nas pesquisas com crianças através do método etnográfico. Para Corsaro (2005), a etnografia envolve um tempo prolongado no campo, pois exige uma observação intensiva por um período de meses ou anos. Para esse investigador esse tempo é necessário para que o pesquisador seja aceito pelo grupo e ganhe status participante, o que significa ter como princípio integrar-se ao grupo.

É nessa esfera que entra a observação participante, onde o investigador mantém com os participantes estudados uma relação de parentesco, não somente estando “lá” mais estando “com” (VASCONCELOS, 2010). Posso inferir que é nessa linha de raciocínio que se situam os estudos etnográficos de Corsaro (2005) abordando a importância do “tornar-se nativo”, o que para ele significa que os pesquisadores entrem no campo, sejam aceitos, estudem e participem da vida cotidiana das crianças.

Os estudos de Filho e Prado (2011), que também defendem a etnografia com crianças, ressaltam que muitos estudiosos dessa área revelam que “em pesquisas educacionais não é possível levar ao ‘pé da letra’ os preceitos clássicos da etnografia” (2011. p. 97). Para esse autor, muitos desses estudiosos a partir dos estudos de Marli André sugerem algumas possibilidades de termos que podem ser adotados nas pesquisas etnográficas com crianças:

(...) tal qual, André (1995), a necessidade da adição de palavras como orientação, do tipo, de inspiração, de cunho para situar a diferença entre fazer etnografia e utilizar essa ferramenta como um dos instrumentos de observação (FILHO; PRADO, 2011, p. 97).

Nesse sentido, Silva, Barbosa e Kramer complementam a reflexão anterior e trazem uma importante contribuição em relação à metodologia nas pesquisas com crianças:

O resultado, do ponto de vista metodológico, não é uma “etnografia” no sentido estrito, tanto pelas estratégias adotadas, quanto pela reflexão sobre os pressupostos e implicações dessas interações na educação das crianças, embora com certeza irá se beneficiar das estratégias do trabalho etnográfico (2008, p. 83).

Ancorada pelo que aqui foi exposto e com base no referencial teórico desse trabalho, fiz a opção de realizar uma investigação qualitativa de abordagem etnográfica. Compreendo que esse tipo de pesquisa é um instrumento importante para aprimorar o conhecimento sobre a infância e sobre a criança. Colocar em destaque o ponto de vista e as experiências das crianças se constitui como elemento essencial para compreender os fenômenos sociais que lhes dizem respeito.

Outro ponto importante nesse tipo de investigação é que quanto mais detalhada e disciplinada for a observação etnográfica, ela poderá se utilizar de diversos instrumentos para capturar os dados (CORSARO, 2009a; FILHO; PRADO, 2011; ADES, 2009; REDIN, 2009).

Outra questão que foi considerada desde a minha entrada no campo de pesquisa foi a forma de utilização dos instrumentos para colher os dados, pois eles esbarram nas questões éticas em especial nos estudos com crianças, que envolvem a compreensão e a análise dos dados construídos face a face com os sujeitos da pesquisa.

Nessa direção, a maioria dos estudos na atualidade que colocam a infância e a criança como eixo principal de suas discussões revela que a dimensão ética é um desafio e uma dificuldade que devem ser enfrentados nessas pesquisas. Nela, destacam-se questões como anonimato, privacidade, negociações em torno dos consentimentos, formas de ampliar a

participação das crianças e o comprometimento com a devolução dos dados (KRAMER, 2002; DELGADO; MÜLLER, 2005; FERREIRA, 2008; FILHO; PRADO, 2011). Essa foi sem dúvida uma preocupação e um cuidado constante durante a minha permanência no campo investigativo.

4.2 Instrumentos adotados para coleta de dados

A criança é capaz de dar informações e opiniões sobre seu mundo educacional, social e cultural. Isso faz dela sujeito privilegiado para o pesquisador. Sendo assim, o investigador poderá usar vários instrumentos em sua coleta de dados. Isso possibilita a oportunidade de registrar, conversar, perguntar e fotografar (FILHO; PRADO, 2011). Nessa direção, como instrumentos de coleta dos dados empíricos a investigação etnográfica permite a utilização de: observação participante, registro etnográfico no diário de bordo, entrevista gravada, fotografia e filmagem; esses foram os instrumentos utilizados para coleta de dados desta pesquisa.

O trabalho de campo do presente estudo esteve ancorado pela tripla ação indicada por Oliveira (2000), composta pelo olhar, o ver e o escrever. Para esse autor, o trabalho do pesquisador de campo está centrado no olhar, ouvir e escrever, que são componentes primordiais na construção do saber, ressaltando que entre o olhar e ouvir existe um movimento que vai nortear o pesquisador no campo da pesquisa. Segundo Oliveira (2000), o olhar e ouvir estão entrelaçados no exercício da investigação e precisam ser disciplinados, para possibilitar o aprimoramento e o refinamento da capacidade de observação.

Nesse âmbito, entram a observação participante, a entrevista e o escrever citado por Oliveira (2000). No estudo etnográfico, o exercício da escrita é muito importante, pois o investigador durante todo o tempo que permanecer no campo terá a oportunidade de observar e a partir dessa observação fará suas anotações na tentativa de compreender o contexto em que os sujeitos estão inseridos.

A partir dessas reflexões, posso inferir que o exercício da escrita ao qual Oliveira (2000) se refere vai além do que foi exposto anteriormente, pois é uma parte mais complexa e crítica, por tratar-se da configuração final de todo o processo de investigação no campo. Porém, posso afirmar também que o exercício primeiro dessa escrita parte de todos os registros feitos no Diário de Campo. Explicitarei essas questões detalhando rapidamente um dos instrumentos utilizados nesta investigação, como sendo elemento que pode ser utilizado na coleta de dados nesse tipo de estudo.

Durante o período de observação, constatei na prática que o processo de observação não consegue manter o pesquisador distanciado e sem envolvimento com os sujeitos da pesquisa. Essa é uma das questões que coloca a observação participante ou a observação com participação como um ponto de destaque nas pesquisas com crianças na atualidade. Entre as argumentações encontradas sobre essa questão encontra-se a pesquisa de Filho e Prado (2011), onde eles ressaltam que em pesquisa com crianças é impossível observar sem participar; a participação é sempre com participação:

(...) fica explícito que o pesquisador não tem como fugir da participação, já que as crianças estão o tempo todo pedindo e puxando os adultos para suas brincadeiras, interações, relações, produções, experimentos e diálogos (FILHO; PRADO, 2011, p. 99).

É nesse sentido que os laços e as relações afetivas vão se estabelecendo e as interações vão se intensificando. Corsaro (2009) reitera essa reflexão quando afirma que observação participante é “sustentável e comprometida” pois exige que o pesquisador não somente observe repetidamente, mas que também participe como membro do grupo” (2009, p. 85). Para isso aconteça, torna-se necessário:

(...) aprender de novo a ver e ouvir (a estar lá e estar afastado; a participar e anotar; interagir enquanto observa a interação) se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzida na investigação, mas é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2008, p. 86).

Participar como um membro do grupo como já destaquei exige uma permanência mais prolongada no campo, um novo aprendizado que aponta para um olhar mais atento e sensível sobre as ações e as falas das crianças, o que significa reaprender a ver e ouvir.

Nesse movimento, o diário de bordo foi um dos instrumentos utilizados na apreensão do que foi observado durante esta investigação. Registrei no diário de campo o que foi observado de forma reflexiva, priorizei questões como espaço físico e institucional, reações no comportamento da criança e da pesquisadora, as rotinas e ações das crianças, para posteriormente reorganizar essas considerações para tecer comentários complementares ao que foi vivido (CORSARO, 2009a; FILHO; PRADO, 2011; DELGADO; MÜLLER, 2005). O diário de bordo se constituiu como um dos elementos primordiais para analisar os dados coletados.

Porém, chega o momento em que o observar e o registrar passam a ser insuficientes, faz-se necessário também ouvir. “Isso porque a conduta observada, sem a compreensão das ideias que a sustentam, não poderá ser compreendida inteiramente” (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2008, p. 81).

É nesse contexto que o ouvir ganha um significado especial, pois é necessária uma escuta sensível. Sendo assim, destaco a importância das entrevistas realizadas com as crianças, pois através delas foi possível captar o que elas pensam, sentem e falam sobre determinadas questões, nesse caso sobre a arte e seu ensino

Citando os estudos de Grane e Walsh (2003), Delgado e Müller (2005) trazem a seguinte contribuição em relação às entrevistas com crianças: “Grane e Walsh (2003) preferem o uso de entrevistas aos pares ou em pequenos grupos que possibilitam discussões entre as crianças, uma vez que elas podem alterar as perguntas que fazemos” (2008, p. 153).

Foi nesse âmbito que foram realizadas as entrevistas semiestruturadas, também conhecidas como conversas informais. Esse tipo de entrevista tem a intenção de obter informações relevantes pelo pesquisador em busca de estabelecer um diálogo com seu objeto de estudo, possibilitando também que durante os diálogos outras questões possam surgir (DELGADO; MÜLLER, 2005; MINAYO, 2008).

Outros instrumentos utilizados na coleta de dados deste estudo foram os instrumentos tecnológicos, a saber, uma máquina fotográfica, uma filmadora e um gravador digital. Utilizei esses elementos por compreender que eles são instrumentos riquíssimos, para ver e rever as imagens apreendidas, como também possibilitam ouvir as gravações por várias vezes, tendo a possibilidade de apreender tudo que foi dito na íntegra pelas crianças, o que não poderia ocorrer somente com as anotações escritas. Para Leite, esses instrumentos “(...) visam minimizar intervenção do pesquisador no processo de captação de registros das ações e falas das crianças” (2008, p. 133). Posso afirmar que esses equipamentos foram ótimas contribuições para construção de olhares diferenciados durante a interpretação dos dados.

Diante do que aqui foi exposto, busquei compreender os sentidos atribuídos à arte e ao seu ensino pelas crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental tendo como foco principal as aulas de arte. Considero importante ressaltar também duas questões: a primeira é que entre todos os instrumentos utilizados na coleta de dados dessa pesquisa, foram privilegiadas as falas gravadas nas entrevistas das crianças, na tentativa de fazer um cruzamento desses discursos com as fotografias, com as filmagens, com os registros etnográficos anotados no diário de bordo a partir do que foi observado durante as aulas de artes.

Considero importante ressaltar que, para o cruzamento dos dados trouxe também algumas falas da professora do 2º e do professor do 5º ano, pois enquanto as crianças são protagonistas desse trabalho, os professores são coadjuvantes desse processo e suas falas são sem dúvidas contribuições importantes para esse estudo.

4.3 O lugar de onde fala a pesquisadora

*Na pesquisa, é fundamental descrever densamente o lugar de onde eu (pesquisador) falo e escuto e como explicito esses lugares.
Sônia Kramer*

4.3.1 Caruaru

Caruaru é a maior cidade do interior do Estado de Pernambuco, está localizada na região Agreste e fica a 130km da capital do estado (Recife), é conhecida popularmente como “Capital do Forró”, “Princesa do Agreste” e “Capital do Agreste”, por ser a maior metrópole dessa região, sendo a primeira cidade fundada no agreste pernambucano.

Atualmente a cidade se destaca como polo econômico, médico-hospitalar, cultural, turístico e acadêmico do agreste. Um dos pontos altos do turismo é a famosa Feira de Caruaru conhecida como a maior feira livre do mundo e que foi considerada como Patrimônio Imaterial pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

É um município que tem se destacado pelo seu desenvolvimento acadêmico, dispondo de campus de duas principais universidades do Estado, a Universidade de Pernambuco (UPE) e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que oferecem cursos de graduação e pós-graduação em diversas áreas do conhecimento. Além das instituições públicas, Caruaru conta também com três faculdades privadas. Com essa efervescência acadêmica o município tornou-se também um polo estudantil.

Outro grande destaque de Caruaru é sua cultura, pois a cidade é conhecida como um celeiro de artistas, sendo considerada o berço de diversos segmentos artísticos, como a música, a literatura, o teatro e o artesanato. Dentre esses segmentos, um dos destaques fica por conta do artesanato, arte popular que tem como polo principal de produção o conhecido Alto do Moura, que também é considerado outro grande polo turístico.

4.3.2 Alto do Moura

O Alto do Moura é um bairro do município de Caruaru. Seus moradores constituem-se por artistas populares, na sua maioria artesãos. A comunidade tem como referência o Mestre Vitalino, pioneiro na confecção de bonecos, tornando-se conhecido tanto no Brasil como no exterior por retratar cenas do cotidiano e dos costumes do povo nordestino através de seus bonecos de barro.

Os saberes populares circulam nessa comunidade de forma singular; a arte do barro é passada de geração para geração, contribuindo na construção da história dos artesãos do Alto do Moura e na circulação dos saberes populares na confecção dos bonecos de barro, preservando a identidade cultural de seu povo.

É uma comunidade considerada como o maior centro de arte figurativa das Américas e se transformou em atrativo turístico internacional, o que possibilitou o aumento da venda de peças de argila, que são exportadas para países da Europa, América do Sul e para os Estados Unidos. A base econômica da localidade é o artesanato do barro. Boa parte dos habitantes tem sua renda oriunda dessa atividade. A fabricação de artesanato é realizada por boa parte dos moradores da referida localidade, que em sua maioria são artesãos e artesãs

Considerado como reduto da cultura pernambucana, a comunidade é caracterizada pela fabricação de artesanato de barro desdobrado em peças utilitárias, decorativas e figurativas. Além dos artesãos, o local agrega representantes de grupos musicais, de danças regionais, a exemplo da mazuca, entre outras modalidades artísticas.

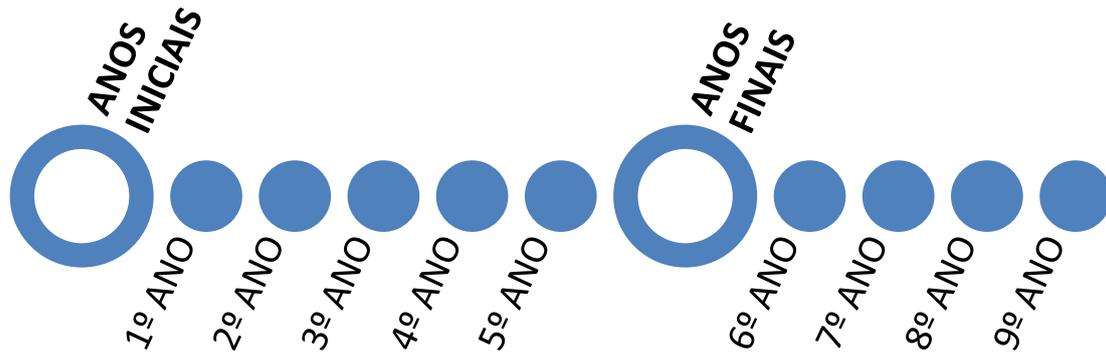
Devido à riqueza de sentidos e significados que emergem do universo das artes e da cultura popular encontradas no Alto do Moura, elegemos para ser campo da nossa pesquisa a Escola Municipal Mestre Vitalino.

4.3.3 Situando o universo organizacional e espacial do campo da pesquisa

A Escola Municipal Mestre Vitalino está situada na Rua São Sebastião s/n, Alto do Moura. De acordo com o Gestor Adjunto não existem documentos que comprovem a data de fundação da instituição. A partir de 13 de dezembro de 1983, a instituição iniciou suas atividades com o nome de Escola Municipal Mestre Vitalino. A referida escola é de porte médio e atende 802 alunos provenientes da própria comunidade do Alto do Moura, do loteamento Mestre Vitalino, dos sítios vizinhos e de assentamento do Movimento dos Sem Terra (MST) localizado próximo à escola.

Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola funciona nos três turnos, oferecendo Educação Infantil e o Ensino Fundamental de 9 anos. É dentro do contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental que este estudo foi desenvolvido.

Figura 1 - Organização do ensino fundamental de nove anos



Fonte: secretária da instituição (2013).

Para o desenvolvimento da função educativa o Corpo Docente da escola é composto conforme o quadro a seguir.

Quadro 1 - Composição do quadro de servidores da instituição

QUANTITATIVO DE SERVIDORES POR FUNÇÃO	
QUANTIDADE	FUNÇÃO
01	GESTORA
01	GESTOR ADJUNTO
03	SUPERVISORAS
02	PEDAGOGOS
06	PEDAGOGAS
31	PROFESSORES
01	SECRETÁRIA
03	AUXILIARES ADMINISTRATIVOS
01	BIBLIOTECÁRIA
08	AUXILIARES DE SERVIÇOS GERAIS

Fonte: secretaria da instituição (2013)

No que tange ao espaço físico, a escola funciona em três prédios, a saber: Sede Principal, Anexo I e Anexo II.

Na Sede Principal no turno da manhã funcionam as turmas dos 3º, 4º e 6º anos do Ensino Fundamental II e no turno da tarde estão inseridas as turmas dos 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, e à noite funcionam as turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). É nesse prédio que também acontecem as aulas do Programa Mais Educação.

Fotografia 1 - Fachada da Escola – Sede Principal



Fonte: A autora (2013).

O Anexo I da escola funciona somente no turno da manhã, onde acontecem as aulas das turmas da Educação Infantil: Pré-I, Pré-II e de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental.

Fotografia 2 - Fachada do Anexo I da Escola



Fonte: A autora (2013).

O Anexo 2 funciona no turno da manhã e no turno da tarde. Na parte da manhã estão inseridas as turmas do 2º e 3º anos e no turno da tarde as turmas do 5º ano do Ensino fundamental II.

Fotografia 3 - Fachada do Anexo II da Escola



Fonte: A autora (2013)

Cabe ressaltar que esta pesquisa foi realizada no prédio do Anexo 2. O estudo foi realizado de agosto a dezembro de 2013, com duas turmas do Ensino Fundamental de nove anos, uma turma do 2º ano com crianças de 7 a 10 anos de idade e uma turma do 5º ano com crianças de 10 a 12 anos. Nesse período frequentei a escola de uma a três vezes por semana. As observações ocorreram nas salas de aulas e nos demais espaços da escola, tendo como foco principal as observações feitas nas aulas de arte.

4.4 Elegendo as turmas no campo de investigação

A intenção primeira desse estudo era eleger uma turma do 1º ano e uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental I para realização desta investigação. A preferência por esses níveis de escolaridade se deu com o propósito de compreender os sentidos atribuídos à arte pelas crianças que chegam nessa modalidade de ensino, semelhante com as crianças do 5º ano, com a pretensão de ouvir o que elas dizem e pensam em relação à arte, uma vez que as mesmas estão fechando o círculo nessa modalidade de ensino. Porém, devido ao fato de não

ser oferecido pela instituição o ensino de arte para o 1º, a investigação foi realizada com uma turma do 2º ano e com uma turma do 5º ano. Para eleger essas turmas, levei em consideração que na escola existem duas turmas de 2º ano e três turmas do 5º ano. Tornou-se necessário, para decidir em quais das turmas o estudo seria feito, começar pelo estudo exploratório do campo.

A primeira entrada no campo gera naturalmente um estado de ansiedade pois não sabemos como seremos recebidos e o que vamos encontrar. Foi nesse estado de ansiedade que me apresentei à direção da escola no início do mês de agosto de 2013. Fui recebida de forma cordial e atenciosa pela equipe da escola. É importante ressaltar que do primeiro ao último dia da minha permanência no campo fui sempre muito bem acolhida, o que facilitou o desenvolvimento dessa investigação.

A preocupação inicial foi explicar à equipe pedagógica a proposta do estudo, destacando que a pesquisa não estaria pautada na visão do professor, e sim na perspectiva da visão da criança. Por isso, era necessário deixar claro que a condição primeira era abandonar a visão adultocêntrica para tentar compreender o objeto de estudo a partir dos discursos da criança. Assim solicitei de toda equipe que tentasse me ver não como professora, mas como alguém que veio à escola fazer uma pesquisa com as crianças.

Para isso, precisava me aproximar das crianças como um adulto atípico, ou seja, como um adulto incomum, diferente (CORSARO, 2009a), na tentativa de ser aceita por elas e foi levando em consideração esse pensamento que vinte dias depois fui apresentada às crianças das duas turmas selecionadas, onde realizei este estudo.

No período antecedente a esse encontro realizei os estudos exploratórios iniciais do campo. Conheci a sede principal, o anexo I e II e entrei em todas as turmas juntamente com o diretor adjunto da escola, inclusive foi ele quem se carregou de me apresentar a toda equipe da escola desde a equipe pedagógica, a equipe administrativa, aos auxiliares de serviços gerais dentre outros. Nesse percurso conheci as duas turmas dos 2º anos e as três turmas dos 5º anos. Um dos critérios estabelecidos foi que a investigação fosse realizada com turmas do mesmo prédio. Nessa perspectiva, como destaquei anteriormente, o estudo foi realizado no Anexo II, onde no turno da manhã funcionam uma turma do 3º ano e duas turmas de 2º anos e no turno da tarde funcionam três turmas de 5º anos.

Para escolher as duas turmas focos desta investigação, realizei uma entrevista com as professoras dos 2º anos e com um professor e com duas professoras dos 5º anos. O objetivo central das entrevistas foi tentar compreender os sentidos que emergiam dos discursos desses professores em torno da Arte e de seu Ensino na educação escolar. De posse desse material fiz

a opção de ficar com a turma do 2º Ano A e com a turma do 5º Ano B, uma vez que dentre o conjunto de professores entrevistados, a professora e o professor das turmas em questão revelaram uma prática mais sistemática com o ensino de arte em suas salas de aulas, bem como uma implicação mais consolidada com a questão por meio dos sentidos que atribuíram na ocasião da entrevista inicial.

Apresentando o 2º ano A - Contato inicial com as crianças

A turma do 2º Ano A é constituída por 27 crianças de faixa etária entre sete a dez anos de idade, tendo em sua maioria crianças entre sete a oito anos de idade. Dessas 27 crianças, 24 frequentaram assiduamente as aulas durante o período de observação, entre elas onze meninos e treze meninas. A professora da turma tem Magistério, cursou até o segundo período de Pedagogia, é contratada e passou no Concurso Público do Município.

A sala é composta por trinta carteiras. As carteiras são de um formato para adultos, o que não favorece uma acomodação adequada para crianças, ficando desproporcional para estatura física das mesmas. As carteiras são distribuídas geralmente em fileiras individuais e em duplas, viradas para o centro da sala onde na parede está localizado o quadro e à direita dele uma carteira igual a das crianças para a professora. Na entrada da sala do lado direito da porta tem uma carteira com um ventilador, no recanto desse lado da sala duas carteiras onde estão expostos os livros que as crianças usam durante as aulas. Geralmente as paredes da sala estão decoradas por letras do alfabeto, as famílias silábicas, uma lista com os nomes dos aniversariantes e as produções das crianças, em sua maioria desenhos.

Fotografia 4 - Sala do 2º ano A



Fonte: A autora (2013).

As aulas são de 7h30m às 12h, tendo um intervalo para o recreio de 10h às 10h30m. Dentro do horário de aulas são contempladas as seguintes disciplinas:

Quadro 2 - Horário de aulas da turma do 2º ano

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
07H30 às 12H	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	ARTES
	CIÊNCIAS	HISTÓRIA	MATEMÁTICA	GEOGRAFIA	MATEMÁTICA
	MATEMÁTICA	RECREAÇÃO	FORMAÇÃO HUMANA	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS

Fonte: a professora da turma (2013).

Foi nesse âmbito, em meio a muita ansiedade e expectativa, que se deu a minha entrada na sala e meu primeiro contato com as crianças dessa turma. Cheguei juntamente com o diretor adjunto que chamou a professora e explicou que a partir desse dia eu estaria nessa turma. Segundo Leite (2008), a forma de se apresentar pode diminuir ou acentuar a forma de poder do adulto em relação à criança. Reconheço que essa era uma preocupação que estava bem presente no meu pensamento nesse momento. Por sua vez, a professora que já me conhecia e sabia dos objetivos da pesquisa e me apresentou às crianças:

Professora - Essa é Maria Alves

Crianças – Bom dia, seja bem-vinda, você está linda!

Professora - Ela é uma amiga nossa está conhecendo a escola e vai ficar um tempo conosco (as crianças foram receptivas a essa novidade).

Um menino me perguntou - Você é supervisora?

Não nem supervisora, nem professora, vim pra essa escola, porque estudo em outra escola e vim pra fazer um trabalho.

Outro menino – Você estuda na faculdade.

Respondi prontamente - Estudo!

Professora - Ela veio fazer uma pesquisa, assim como quando vocês fazem.

Algumas crianças – Legal!

Senti-me aliviada, e dei a conversa por encerrada, procurei uma carteira vazia para sentar, claro que consultei as crianças do lado se poderia sentar. Durante todo o restante da

aula comecei a olhar. Penso que inicialmente não se consegue observar, pois tudo é novidade; fiz apenas algumas anotações. Para minha surpresa, nesse dia recebi bilhetes de algumas crianças, se apresentando, perguntando meu nome, dizendo que eu estava linda. Foi animador saber que no primeiro contato as crianças já fizeram a primeira tentativa de aproximação. Eu sabia que esse era apenas o começo de uma longa jornada.

(Diário de bordo- setembro de 2013).

Apresentando o 5º ano B - Contato inicial com as crianças: com elas surgem os sujeitos da pesquisa

A segunda turma que constituiu o grupo de sujeitos desta pesquisa foi a turma do 5º B, onde estão matriculadas 29 crianças, de faixa etária entre dez anos a quinze anos de idade; a participação assídua nas aulas oscilava entre 22 a 24 crianças, entre elas somente cinco meninas e dezenove meninos. Um elemento surpresa nessa turma foi que as aulas não são ministradas por um professor, o que é de praxe nesse nível de escolaridade. As sete disciplinas trabalhadas são ministradas por duas professoras e um professor. Assim, as aulas de arte dessa turma são ministradas por um professor; o mesmo é graduado em Pedagogia, é contratado pelo município e está na escola há três anos.

Quadro 3 - Horário de aulas da turma do 5º ano

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
13H00 / 13H50	GEOGRAFIA	ARTE	GEOGRAFIA	MATEMÁTICA	HISTÓRIA
13H50 / 14H40	GEOGRAFIA	GEOGRAFIA	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	HISTÓRIA
14H40 / 15H50	PORTUGUÊS	RELIGIÃO	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	PORTUGUÊS
15H50 / 16H40	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	GEOGRAFIA
16H40 / 17H20	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	ARTE	GEOGRAFIA

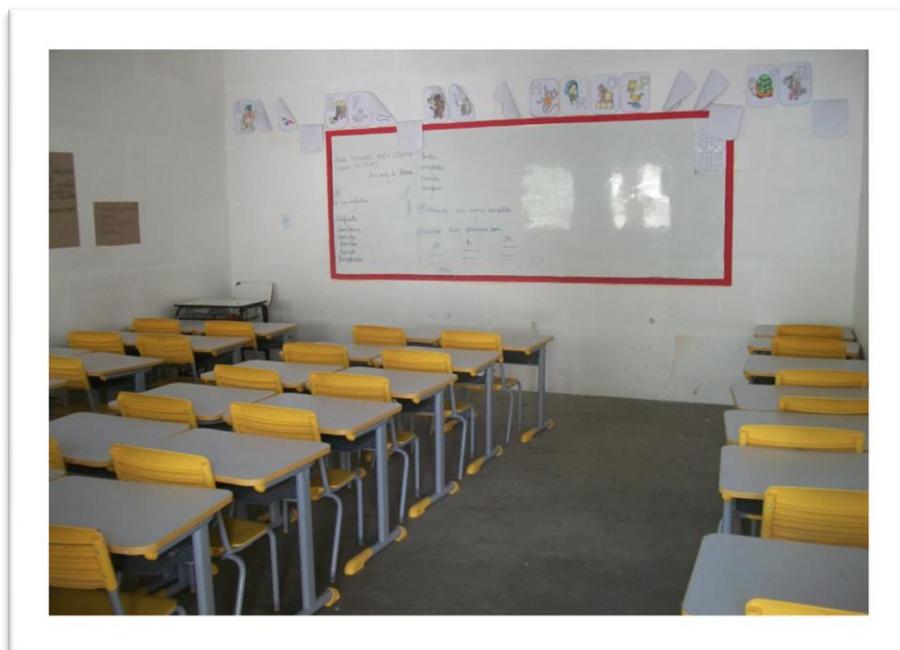
Fonte: a supervisora (2013).

De acordo com o professor dessa turma, ele juntamente com as duas professoras resolveram adotar essa metodologia, porque não vieram livros suficientes para as três turmas; um exemplo dado por ele foi que só vieram vinte um livros de Português, quantidade menor do que o número de alunos por sala. Por isso uma professora assumiu essa disciplina para fazer o rodízio dos livros e assim foi feito com as demais disciplinas. Essa foi a estratégia utilizada pelos professores para suprir a demanda de livros, com a aprovação da escola.

Para esse nível de escolaridade, a faixa etária deve estar entre nove e dez anos, porém nessa turma algumas das crianças estão fora dessa faixa etária. Para o professor de arte, muitas crianças dessa turma são repetentes e oriundas de outras escolas. Diante desses dados, é importante dizer que embora não seja fundamental o critério etário para definição da criança e da infância, por na turma não ter nenhuma criança na faixa etária de 9 anos, utilizei como critério para eleger os sujeitos da pesquisa as crianças entre dez a doze anos de idade, já que elas constituem mais da metade das crianças da turma.

A sala é composta por um mobiliário de trinta e cinco carteiras, que têm um formato para ser utilizado por crianças pequenas. As carteiras são distribuídas geralmente em fileiras individuais e em duplas; na parede do centro da sala está localizado o quadro e do lado esquerdo uma carteira para adultos onde os professores sentam do decorrer das aulas. Na entrada da sala, do lado direito da porta, tem uma carteira com um ventilador e no recanto desse lado da sala duas carteiras onde estão expostos os livros que as crianças usam nas aulas. Como é possível perceber, a forma de organização espacial dessa turma é semelhante ao 2º ano. Poucos elementos compõem a decoração das paredes: alguns desenhos provavelmente dos alunos do turno da manhã. As aulas começam às 13h e vão até as 17h30m, tendo um intervalo para o recreio de 15h30 às 16h.

Fotografia 5 - Sala do 5º ano B



Foi nesse ambiente que entrei pela primeira vez na turma e tive o primeiro contato com as crianças. Diferentemente da outra turma do 2º, pedi licença à professora (que sabia das

minhas intenções), entrei, cumprimentei a turma e fui me sentar na fila de trás numa carteira desocupada; sondei com as crianças do entorno se podia me sentar, elas consentiram, tiveram que puxar as carteiras para abrir espaço para mim. Fiquei quieta olhando e fazendo algumas anotações. As crianças bem maiores do que as crianças do 2º ano se entreolhavam e me olhavam desconfiadas e eu, por minha vez, senti uma certa tensão no ar. Posso inferir a partir de Ferreira, Manuela (2010) que é comum para o pesquisador se sentir um intruso nessas ocasiões. Era assim que eu me sentia, também estava tensa, porém resolvi não me apresentar dessa vez, permaneci em silêncio, ainda não sabia o que observar, pois nesse momento inicial é difícil centrar o olhar; permaneci olhando, olhando (Diário de campo - setembro de 2013).

Eu tinha consciência que a minha entrada no campo jamais alcançaria um nível de entrada reativa, que para Corsaro (2009a) representa adentrar nas áreas dominadas pelas crianças na expectativa que um dia elas o percebessem; para isso, segundo o autor, era necessário assumir o perfil de adulto atípico.

Esclarecimentos necessários sobre o processo de observações nas turmas e a definição dos sujeitos de pesquisa do 2º ano

As aulas de arte do 2º aconteciam somente uma vez por semana nas sextas e no 5º ano nas terças e quintas com duração de cinquenta minutos cada aula. Por isso, foi necessário antes de centralizar meu olhar para aulas de arte iniciar o processo de observação a partir de todas as aulas das duas turmas, para conhecer as crianças e me apropriar do contexto das salas de aulas onde elas estavam inseridas. Assim, passei a frequentar a escola três vezes por semana. No turno da manhã ficava em período integral com o 2º ano e no turno da tarde também em período integral com o 5º ano.

No início foi difícil começar o processo de observação, pois às vezes eu ficava horas no campo sem conseguir assimilar bem em que focar as observações, já que muitas coisas acontecem ao mesmo tempo e são muitas as interferências relativas a diversas questões. Sem deixar de considerar que o pesquisador também se torna um outro, porque enquanto observa é também observado (FILHO; PRADO, 2011), isso de alguma maneira gera ansiedade e inquietação. Então, nos primeiros dias centralizei meu olhar nas crianças para tentar descobrir quem eram elas, seus nomes, seus interesses, as tímidas, as extrovertidas, as que eram chamadas atenção por várias vezes nas aulas pela professora e pelo professor.

Para gravar os nomes das crianças tracei o perfil delas a partir de algumas características físicas de cada uma. Nos primeiros dias em especial as crianças do 2ª ano se aproximam de mim e perguntavam:

Você é professora?
Você é a diretora?
Você é a nova supervisora?
Você vai trabalhar na escola, é?

Naturalmente com o passar dos dias essas crianças pareciam mais acostumadas com a minha presença. Elas eram sempre bem receptivas e faziam festa quando eu chegava; as meninas me convidavam para sentar junto delas, por outro lado os meninos faziam a mesma coisa, existia entre as crianças uma disputa para determinar o lado em que eu devia sentar-me.

Observei que geralmente as crianças não sentavam nas mesmas carteiras, geralmente as meninas se aglomeravam de um lado da sala e os meninos de outro lado. Em um dos dias de aula, quando entrei na sala:

Alguns meninos – Senta aqui Maria.
Uma menina – Não, ela já sentou aí ontem!
Sentei-me do lado dos meninos- Um menino gritou- Os meninos ganhou!
Uma menina - ganhou nada, isso não é um jogo!
Respondi - O que vocês acham se eu fizer assim, em um dia sento do lado dos meninos e no outro sento junto das meninas?
Crianças - Oba!

Diário de bordo-setembro de 2013

A cada dia as crianças passaram a interagir cada vez mais comigo, puxavam conversas, mostravam suas atividades, seus desenhos, falavam de suas brincadeiras, mostravam seus brinquedos, perguntavam porque eu estava lá, porque eu escrevia tanto. Considerei que era chegado o momento de falar com as crianças sobre a pesquisa.

Para Ferreira, Manuela (2010), a prática ética da pesquisa com crianças tem como princípio um duplo consentimento informado que deve proceder junto às crianças e aos adultos responsáveis por elas, visando salvaguardar os direitos de proteção das crianças para realização da pesquisa. De acordo com essa autora, o consentimento informado tem como base o esclarecimento acerca do que envolverá a participação da criança na pesquisa; é importante deixar claro que as crianças têm completa liberdade de rever sua participação podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento.

A partir dessa linha de pensamento, expliquei para as crianças o que eu pretendia fazer na sala de aula, pois gostaria de compreender o que elas faziam nas aulas de arte, e que eu

precisaria conversar com elas e ouvir suas opiniões, para isso eu precisava do consentimento e da colaboração delas e também precisava saber se elas tinham interesse em participar. Elas responderam positivamente. Expliquei para elas que seria necessária a utilização de uma filmadora, uma máquina fotográfica e um gravador digital.

A necessidade do consentimento das crianças se amplia para questões como o uso de fotografias, filmagens e entrevistas. Para Delgado e Müller (2005), esses instrumentos como também a análise dos dados vistos somente do ponto de vista do adulto são algo autoritário, por isso as autoras também defendem que todas as etapas e os aspectos da investigação devem ser negociados com as crianças.

O próximo passo foi a elaboração um documento apresentando a proposta da pesquisa e pedindo a autorização dos pais por escrito para uso, para fins de utilização da pesquisa, das falas e das imagens das crianças. Expliquei para elas que precisava também da autorização por escrito dos pais delas ou dos responsáveis por elas. Entreguei o documento para as crianças levarem para casa, na medida que elas foram conseguindo as assinaturas elas me retornavam ou entregavam à professora, que foi a mediadora desse processo.

Foi assim que consegui o duplo consentimento informado, primeiramente foi fundamental a autorização prévia ouvida da boca das próprias crianças para o entendimento das mesmas como atores sociais, que devem ser ouvidas e ter suas opiniões acatadas e respeitadas, e em segundo lugar a obtenção do consentimento para os pais ou responsáveis pelas crianças. Antes, consegui também o consentimento por escrito da direção da escola para a utilização dos diversos procedimentos de coleta de dados.

Diante do interesse e da empolgação das crianças em participarem da pesquisa, não me senti à vontade para excluir nenhuma delas. Assim resolvi fazer o estudo com as 24 crianças da turma. O estudo acabou sendo feito com 21 crianças, uma os pais não autorizaram e duas não demonstraram nenhum interesse e não quiseram participar. Foi esse o critério usado para eleger os sujeitos de pesquisa do 2º ano.

Na turma do 5º ano inicialmente as crianças estranhavam minha presença e diferente das crianças do 2º ano, elas demoraram mais tempo para se acostumarem com minha presença. Com o passar dos dias elas também começaram a se aproximar me fazendo perguntas:

Esse trabalho vai demorar muito?

Por que você escreve tanto?

O que você escreve aí é sobre nós?

Usei os mesmos procedimentos que fiz com o 2º ano, expliquei a proposta do estudo e da necessidade do consentimento informado delas e de seus responsáveis. Toda turma se mostrou interessada em participar e em contribuir. Tive o cuidado de esclarecer que só iriam participar da turma 13 alunos devido à faixa etária, pois como o estudo era com crianças menores eu iria entrevistar aquelas que tivessem entre dez a doze anos, pois essa faixa etária estava mais próxima do que eu iria estudar. A turma concordou prontamente.

O interessante é que mesmo sabendo que somente participariam do estudo treze alunos, a maioria das crianças trouxe as autorizações de seus pais mostrando interesse em participar. Diante desse fato resolvi não excluir esses sujeitos das filmagens nem das fotografias. Porém, só conversei (entrevistei) com as treze crianças inseridas na faixa etária proposta para esse estudo.

Assim, passei a integrar ao processo de observação participante e ao registo do diário de campo as fotografias e as filmagens. No início foi possível perceber que esses instrumentos chamavam muito a atenção das crianças, elas ficaram curiosas em relação à utilização da máquina fotográfica e da filmadora, elas se aproximavam perguntavam como funcionavam, pediam para ver o que eu tinha filmado. A curiosidade pareceu se esgotar depois de algum tipo de manuseio do equipamento feito por elas. Tive receio que isso atrapalhasse as aulas, porém com o passar do tempo as crianças agiam naturalmente aos instrumentos utilizados, às vezes, eu tinha a impressão que elas esqueciam que estava na sala. Combinei com ambas as turmas que quando terminasse de filmar e fotografar mostraria o material coletado para elas.

Logo após o que foi exposto anteriormente, dei início ao processo das entrevistas, ou seja, das conversas:

Por “conversa” entendemos estar embarcando numa relação dialógica entre pesquisador e a criança, em que a criança também é pesquisadora podendo perguntar, se, colocar e, assim, ambos constroem juntos o corpus da pesquisa (SOLON; COSTA; ROSSETTI-FERREIRA, 2008, p. 209 e 210).

Nesse sentido, optei por conversar com as crianças em blocos de duplas e de trios. Para Delgado e Müller (2005), é importante fazer entrevistas com crianças em pequenos grupos, pois isso possibilita a interação e a discussão entre as crianças e elas podem alterar as perguntas feitas pelo pesquisador, podendo ir além do foco das perguntas.

Antes de dar início ao círculo de conversas com as crianças, sugeri para todas que elas mesmas escolhessem seus nomes (LEITE, 2008); poderiam ser apelidos, nomes pelos quais elas gostariam de ser chamadas, ou poderiam ser também nomes de personagens que elas

gostassem de livros, de filmes, da televisão. As crianças se empolgaram aceitando a minha proposta de imediato.

Sugeri que se elas quisessem os nomes ficariam em segredo, só saberiam eu e as crianças que estivessem fazendo parte da conversa. Foi um reboiço, as crianças se encantaram com a ideia de manter segredo sobre os nomes escolhidos. Elas riam, se entreolhavam, cochichavam, especialmente com as crianças do 2º ano. Diante dessas reações, percebi que nosso segredo não seria mantido.

Dias depois comecei a conversar com as crianças. Esse procedimento se deu em duplas com o 5º ano e em trios com o 2º ano. Depois de obter a permissão da direção, da professora e do professor das turmas, fui retirando as crianças das salas de aulas em dias alternados; realizei duas conversas por turno.

Quadro 4 - Nome fictício, sexo e idade das crianças observadas do 2º ano.

NOME FICTÍCIO	SEXO	IDADE EM OUTUBRO/13 (Em anos)
Gabriel	MASCULINO	7
Milena	FEMININO	7
Lúcia	FEMININO	7
Bruno	MASCULINO	7
Mile	FEMININO	7
Clarita	FEMININO	7
Vivi	FEMININO	7
Mariana	FEMININO	7
Lucas	MASCULINO	7
Ana	FEMININO	8
Júnior	MASCULINO	8
Bia	FEMININO	8
Felipe	MASCULINO	8
Kátia	FEMININO	8
Mateus	MASCULINO	8
Pedro	MASCULINO	8
Valéria	FEMININO	8
Nicole	FEMININO	8
Gabriela	FEMININO	8
Leo	MASCULINO	9
Andreza	FEMININO	10

Fonte: Diário de Bordo e conversas gravadas

Quadro 5 - Nome fictício, sexo e idade das crianças observadas do 5º ano.

NOME FICTÍCIO	SEXO	IDADE EM OUTUBRO/13 (Em anos)
Gilson	MASCULINO	10
Júnior	MASCULINO	10
Mateus	MASCULINO	11

Milly	FEMININO	11
Áurea	FEMININO	11
Geyson	MASCULINO	11
Caio	MASCULINO	11
Jefferson	MASCULINO	11
Jô	MASCULINO	11
Marcos	MASCULINO	12
Edialida	FEMININO	12
TJ	MASCULINO	12
Zeus	MASCULINO	12

Fonte: Diário de Bordo e conversas gravadas

Depois das conversas encerradas, minha suspeita de que o segredo em torno dos nomes não seria mantido se consolidou alguns dias após as primeiras conversas, quando eu entrei na turma do 2º ano, algumas crianças disseram:

***Maria ele me contou qual é o nome que ele inventou!
 Maria ele também me disse o nome que ele escolheu!
 Ah Maria, eu contei o meu pra minha amiga!
 Eu também Maria, não aguentei e contei só pra minha amiga!***

Diário de bordo - Outubro de 2013

O que foi exposto vem reafirmar que as crianças interagem com seus pares e que de alguma maneira invertem o jogo, quebram as regras estabelecidas pelos adultos. Para mim, o melhor de tudo é que as crianças me chamaram pelo meu nome, isso apontava a possibilidade de um nível de proximidade com elas, de sair do “Estar lá” e o “Estar aqui “para ir na direção “Estar com” (OLIVEIRA, 2000) nesse caso estar com as crianças.

Depois de concluída a pesquisa, fiz a apresentação do material coletado para as crianças através de um DVD. Isso aconteceu em dois momentos, pela manhã com as crianças do 2º ano, a professora da turma, o diretor adjunto e a supervisora desse turno. No turno da tarde estiveram presentes as crianças do 5º ano e o professor de artes. As crianças reconheceram suas vozes nas falas gravadas, se divertiram, deram risadas vendo as fotos em especial as crianças do 2º. Logo após a apresentação tentei abrir uma roda de conversas para ouvir a opinião deles. Algumas crianças disseram: Ficou legal, gostei, ficou bom, ficou lindo e outras ficaram caladas.

Com as crianças do 5º ano eles deram a impressão que gostaram, porém não quiseram falar sobre o assunto, riam, se olhavam, alguns disseram: Eu gostei! Nessa turma em especial as crianças demonstraram timidez. Era segunda quinzena de dezembro e muitas crianças faltaram a essa aula; lamentei pois gostaria que todas as crianças de ambas as turmas que

acompanharam o processo da pesquisa estivessem presentes. Logo após as apresentações do DVD, as crianças assinaram um documento autorizando as suas participações nesse estudo.

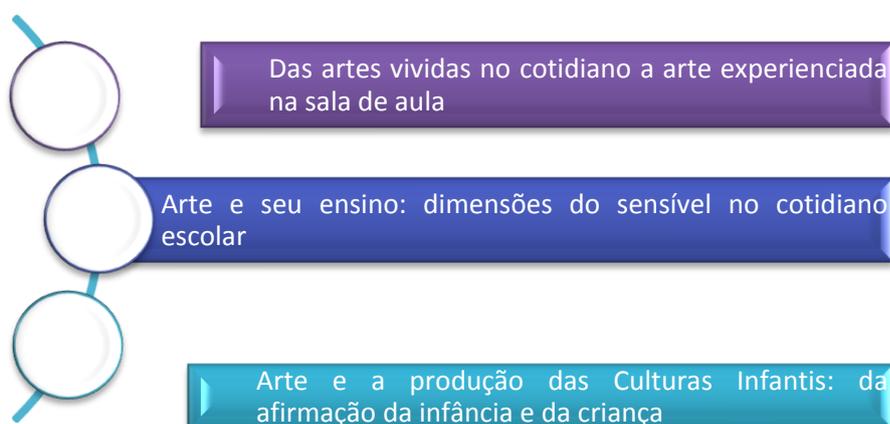
Em busca da compreensão do objeto de estudo

A análise e a interpretação dos dados são um momento delicado, que necessita de cuidados e muita atenção em relação ao trato que o analista dará aos dados. Esse é o momento no qual o pesquisador estará finalizando sua pesquisa e promoverá um diálogo com a teoria utilizada juntamente com o material coletado, visando à interpretação. Para Minayo (2008), na análise qualitativa três formas de tratamento dos dados podem ser consideradas: a descrição, a análise e a interpretação.

Nessa direção, ancorada pelos procedimentos analíticos da abordagem etnográfica nas pesquisas com crianças e na tentativa de compreender nosso objeto de pesquisa e de responder os objetivos desse estudo, parti para a constituição do corpus. Para isso tomei como enfoque principal as conversas gravadas com as crianças.

Outra questão que considero pertinente destacar é que entrevistei no final das minhas observações das aulas de arte a professorado 2º ano e o professor do 5º ano. Considerei importante esse procedimento acerca das dúvidas levantadas durante as referidas aulas. Penso que ter as falas desses sujeitos foi importante para respaldar as minhas reflexões em torno das falas das crianças e das observações, possibilitando o fortalecimento desse estudo.

Nesse contexto, no capítulo 5 apresento os dados da pesquisa obtidos por meio das observações, as conversas e as entrevistas realizadas com as crianças, as fotografias, como também as produções visuais construídas pelas mesmas. Sendo assim o referido capítulo está estruturado por três eixos temáticos, conforme a figura:



CAPÍTULO 5 A ARTE E SEU ENSINO: tecendo sentidos construídos pelas crianças

Ao contrário do que em geral se crê, sentido e significado nunca foram a mesma coisa. O significado fica-se logo por aí, é direto, liberal explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer, ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, ferveilha os sentidos segundo terceiros e quartos, de direções irradiantes que vão se dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quanto se põe a projetar marés vivas pelo espaço fora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições.

José Saramago

Esse conceito denso destacado por Saramago em torno do termo sentido me leva a refletir sobre o desafio dessa análise diante dos inúmeros desdobramentos de sentidos que emergiram dos discursos das crianças e me leva também à certeza de que os sentidos aqui apresentados se constituem apenas em alguns dos muitos sentidos que ferveilharam nos dizeres das crianças.

Esse é um momento que considero complexo e delicado, pois é necessário dar voz e lugar às crianças, sobretudo porque ainda é paradoxal não só a (in)visibilidade social da infância como o lugar que atribuímos a ela entre nós. Sabe-se que o reconhecimento das crianças na sua especificidade, o olhar e a indagação mais à frente dos discursos produzidos sobre elas parecem ser um dos desafios hoje quando pensamos ou praticamos a tarefa educativa com as mesmas. Trazer seus dizeres procurando não se assentar no que dizemos sobre ela, mas visibilizar o que as crianças nos dizem no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo (LARROSA, 1999), que nos inquieta, abala nossas convicções, pondo em questão os lugares que construímos para elas; nos parece sem dúvida um grande desafio.

Como já colocado no capítulo metodológico, este momento que se segue é uma tentativa de apresentar todas estas questões que foram colecionadas durante a pesquisa, e que estão naturalmente imbricadas, pois, como a criança, o pesquisador também é um colecionador (KRAMER, 2008). Ser fidedigna e travar um diálogo sem desviar o olhar do que aqui foi exposto é a tarefa que intentamos realizar neste momento do trabalho, sem, contudo, perder de vista a incompletude dos dados. Porém, antes considero importante retomar algumas questões.

O ensino da arte está historicamente ancorado em concepções que expressam sentidos diversos para a mesma, segundo os estudos de Barbosa (1975, 2003), Azevedo (2010), Silva

(2005), Ferraz e Fusari (2009), Vidal (2011), que discutem as tendências conceituais e históricas para o referido estudo no Brasil. Esses estudos apontam o Ensino de Arte como “Técnica”, situado na Escola Tradicional, como “Expressão” no âmbito da Escola Nova e como “Atividade” dentro da perspectiva da Escola Tecnicista e como “Conhecimento” inserido no pensamento educacional que discute o referido ensino na contemporaneidade.

Essas concepções têm sido reproduzidas ao do longo do tempo segundo os estudiosos supracitados. De alguma maneira elas se refletem no ensino de arte na educação escolar nos dias atuais. É a partir desses parâmetros que tentarei analisar o que pensam e dizem as crianças sobre arte, se as referidas concepções se aproximam ou se distanciam das narrativas e vivências em arte das crianças que participaram dessa pesquisa.

Para tanto, parto das vozes das crianças onde estão contidos os sentidos que emergiram das falas das mesmas. O intuito é compreender que sentidos as crianças vêm mobilizando e construindo acerca da arte e seu ensino no contexto escolar, sem perder de vista que a dimensão estética é tão importante quanto os conhecimentos que denominamos como “verdade” com pretensão à objetividade e ao domínio da realidade.

5.1 1º Eixo Temático - Das artes vividas no cotidiano à arte experienciada na sala de aula

Neste trabalho, a arte mais do que um conhecimento verdadeiro se apresenta como um olhar à expressão humana, um fazer e um pensar que envolvem a complexidade da formação do humano. Nestes termos, buscamos pensar o tema da arte como atividade humana, na qual encontramos a valorização, sobretudo no que se refere à sua dimensão sensível. Pode-se dizer portanto que a arte aqui pensada nasce para além de uma função meramente cognitiva, como proposto por alguns teóricos. Curiosamente, as reflexões e análises que desenvolverei a seguir, tendo por base o olhar da criança que, no que se refere à relação com arte pode se dizer, ser um “homem comum”, diz claramente de uma ampliação e da relativização do conceito de arte, assim como da percepção das possibilidades de expressão e apreciação artística marcadas pela busca do prazer estético na prática cotidiana das crianças.

No que segue apresentamos, pela voz das crianças, sinais de como se dá o contato das mesmas com o universo da arte. A mesma incidirá sobre duas grandes marcas presentes nas falas das crianças acerca da arte, as quais serão nosso foco de análise: a arte como experiência vivida no cotidiano e a arte como experiência vivida no contexto da sala de aula. Temos portanto dois traços distintos, mas não excludentes. Uma percepção primeira que é

transportada ao fazer cotidiano das crianças e uma outra que é marcada por uma percepção mais objetiva, organizada “cientificamente” no contexto da sala de aula. Os sentidos atribuídos pelas crianças se movimenta, dessa forma, num espaço entre a ideia de experimentação, criação estética, e a fixação conceitual. Ambas aparecem como possibilidade de (re)significar as experiências na infância. Trata-se, portanto, de sentidos múltiplos e em fluxos constante.

Segundo Benjamim (1994), a experiência como espaço de imaginação é rica como despertar do novo, emerge novas provocações, sem limitar conceitos, o que seria para ele uma pobreza. As experiências pensadas aqui trazem percepções singulares a cada criança de acordo com seu olhar, suas vivências e suas subjetividades, o que contribui significativamente para o enriquecimento de suas descobertas.

5.1.1 Sentidos da arte construídos a partir do cotidiano das crianças

Fotografia 6 - Conversas com as crianças do 2º Ano A



Como já mencionado anteriormente, as falas das crianças revelam e imprimem um conjunto de sentidos bastante expressivos. No que se refere a essa primeira marca, a qual advém da experiência vivida com arte na comunidade onde elas vivem, os principais sentidos mapeados entre elas foram:

Figura 2



Desses sentidos naturalmente outros desdobramentos foram surgindo durante as reflexões. Poderíamos dizer que são marcas que estariam diretamente associadas com uma pretensa identidade, em função de uma “história” e de habitarem uma territorialidade social, cultural e geográfica comum.

5.1.2 Arte é fazer peças de barro

Uma primeira observação mostra que os sentidos atribuídos à arte adquirem suas características em função da vivência cotidiana delas no Alto do Moura. Uma parte significativa das crianças refere-se à arte como sendo uma atividade comum entre seus familiares e amigos. Ela não aparece definida pelo raciocínio, nem por uma dimensão conceitual, mas pela própria experiência. Vejamos o quadro abaixo.

Quadro 6 - Arte é fazer peças de barro

Milena - Eu faço arte na minha casa, aqui na escola, na casa da minha avó e na casa da minha tia. Primeiro na casa da minha mãe, eu pego o barro, eu vou fazer algumas coisas de barro, eu peço a minha irmã para me ensinar uns desenhos que ela já me ensinou. Eu trabalho também com o barro, eu faço cestinha de fruta, pezinho de cocô, umas prainhas

<p>bem bonitinhas, boto os coquinhos, boto umas cadeirinhas que o povo fica sentado (2º ano).</p>
<p>Lucas - Eu faço arte aqui na escola e na minha casa. Na minha casa eu faço telha, tem vez que eu faço uma girafinha de barro. Meu pai tem o forno, aí ele queima as peças deles, aí eu pinto pra ele queimar também (2º ano).</p>
<p>Felipe – Eu faço arte em casa porque faço peças de barro vez em quando, faço galinha, faço girafa. Artes é diferente porque mexe com barro, com água, com tinta e é importante porque faz barro, mexe com água, com pincel, com cola. (2º ano).</p>
<p>Júnior – Faço arte na casa da minha avó e lá em casa, faço peça de barro (5º ano).</p>
<p>Léo – Eu faço arte lá na casa da minha tia, fazendo peças de barro, eu faço cavalo, boi, boneco, boneca, de barro. Eu faço também casa, carro, moto (2º ano).</p>
<p>Pedro –Eu faço namoradeira, é uma boneca. Vou mandar meu pai fazer um pra senhora. Ela é namoradeira porque ela é bonita, ela fica com os braços cruzados esperando o namorado (todos riem). (2º ano).</p>
<p>Mariana -Engraçado que quando eu falo de artes eu até me lembro quando eu comecei a pegar no barro e minha mãe mandou eu não mexer nisso, mas eu peguei, insisti, e eu consegui fazer meu primeiro boneco que foi um cavalinho (2º ano).</p>
<p>Ana – Arte é fazer peças de barro. Eu faço arte perto da minha casa e também na casa da minha amiga que também se chama Ana, a gente pega um pouco do barro que a mãe dela usa que não vai precisar mais e faz várias coisas, tipo a gente faz peças de barro, bolo de barro e taças. Nós fazemos um monte de coisas de arte com barro(2ºano).</p>
<p>Katia - Eu também trabalho com arte fora da escola fazendo peças de barro, por que minha mãe ela trabalha com artes pintando e fazendo boneco de barro, aí o barro que ela não usa mais eu peço a ela pra pegar, ela deixa aí eu vou fazendo umas panelinhas, uns pratinhos e vou aprendendo a fazer as coisas. (2º ano).</p>

Gabriela – Eu faço artes aqui na escola e faço peças de barro na casa da minha tia, aí na casa da minha tia lá também tem barro, aí eu faço uns cavalinhos, aí na casa da minha mãe eu faço uns bonequinhos assim bem pequenininho. (2º ano).

Pedro - Minha avó ela mexia com peça de barro, minha mãe desde pequena ela fazia bonequinho, aí meu pai conheceu ela e teve a gente, aí ele disse que ele gostou de ter a gente e eu aprendi com família também fazer peça de barro (2º ano).

Como é possível perceber nestas falas, raramente as crianças fazem referência às aulas, suas falas dão ênfase à arte ligada ao confeccionar peças de barro, ressaltando os tipos de peças que elas gostam de fabricar. Outro sentido que emergiu das falas das crianças é que arte faz parte do cotidiano das famílias das crianças. Nesse sentido, a arte aparece como uma vivência primeira que extrapola o espaço da sala de aula.

Lucas - Eu faço arte aqui na escola e na minha casa. Na minha casa eu faço telha, tem vez que eu faço uma girafinha de barro. Meu pai tem o forno, aí ele queima as peças deles, aí eu pinto pra ele queimar.

Lucas, ao falar sobre arte, faz inicialmente uma referência à escola, mas não menos importante, constata que essa é uma atividade comum na sua vida, acabando por focalizar a arte feita em sua casa. Em sua fala não só dá uma maior visibilidade à experiência vivida em casa como ao falar sobre essa experiência estética deixa evidente sentimentos de prazer, ludicidade e de bem-estar que sente ao realizar tal atividade. A fala de Lucas também sugere que a criança é uma pessoa em seu contexto cultural e social, cada criança encontra-se envolta num ambiente cultural, pelo modo de vida de seus pais, através das relações que estabelecem com outros adultos com quem convive. A este respeito, Machado diz que “O pensamento infantil se revela tanto nas relações que a criança estabelece com a cultura vivida, quanto na sua cotidianidade: vida infantil imersa, mergulhada nas relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo” (2010, p. 83).

Os estudos de Machado (2010) destacam ainda que as crianças falam de um lugar, de um espaço geográfico, onde elas estabelecem uma rede de relações que estão imbricadas com outras relações que por sua vez extrapolam o contexto da família e da escola. Com isso elas estão inseridas num tipo de sociedade onde vivem, e cultuam suas relações e apoderam-se das

formas culturais, estéticas, sociais e históricas adquirindo o status de pertencimento e de apreensão do mundo.

De acordo com Nascimento,

As crianças são concretas e contextualizadas, são membros da sociedade; atuam nas famílias, nas escolas, nas creches e em outros espaços, fazem parte do mundo, o incorporam e, ao mesmo tempo, o influenciam e criam significados a partir dele (2011, p. 41).

Somando a essa perspectiva, a fala abaixo revela que as crianças percebem a arte do barro dentre outras coisas como um processo que permite a elas estabelecer conexões consigo mesmas e com os outros. Ao falar sobre sua relação com a arte, deixa-se fascinar pelas possibilidades de encontro com os amigos por meio dessa atividade que acaba se tornando um processo lúdico, por meio do qual se desenvolve uma compreensão mais sensível de si e dos outros. Do mesmo modo a arte é perspectivada por Ana como sendo algo inerente ao lugar de onde ela e as outras crianças falam e vivem e como algo próprio e compartilhado com suas famílias.

Tal como as falas destacadas no quadro acima, a fala de Ana parte também de uma experiência estética visual, já vivenciada pelas mesmas antes de chegar à escola (LANIER, 2011). Essa experiência estética visual destacada pelo autor nesse caso caminha na direção do fazer arte, quando as crianças fazem as peças de barro, trazendo consigo fortemente o sentido de que “arte é fazer peças de barro”.

Ana - Arte é fazer peças de barro. Eu faço arte perto da minha casa e também na casa da minha amiga que também se chama Ana, a gente pega um pouco do barro que a mãe dela usa que não vai precisar mais e faz várias coisas, tipo a gente faz peças de barro, bolo de barro e taças. Nós fazemos um monte de coisas de arte com barro (2ºano).

Não menos diferente, a Gabriela e o Júnior revelam que existe uma relação muito forte entre as crianças e o barro como expressão de arte, porque ele revela-se como vivências, experiências e realizações muito significativas. Falando da arte do barro, as crianças dão uma imensa relevância à função criadora e social do mesmo, primeiro pelo fazer artístico experimentado via manipulação e criação com o barro, segundo pela possibilidade de interação de si com os outros – pai, mãe, irmãos, avó, tia, amigos etc.

Gabriela - *Eu faço artes aqui na escola e faço peças de barro na casa da minha tia, aí na casa da minha tia lá também tem barro, aí eu faço uns cavalinhos, aí na casa da minha mãe eu faço uns bonequinhos assim bem pequenininho. (2º ano).*

Júnior - *Faço arte na casa da minha avó e lá em casa, faço peça de barro (5º ano).*

Para Gabriela e Júnior, a arte permite um movimento complexo de identificar-se, relacionar-se e fazer-se. Não por acaso essas afirmações das crianças têm como referência principal o lugar de onde elas estão inseridas, o Alto do Moura. Inclusive, em suas falas as crianças trazem sentidos que foram sendo reproduzidos durante o tempo sobre os estilos de artesanatos produzidos nessa comunidade. Segundo os estudos de Silva, L. (2007) sobre Alto Moura, essa comunidade tem características próprias para trabalhar a arte do barro, três estilos de fazer peças artesanais, que são classificadas em três tipos: Figurativas, Utilitárias e Decorativas. Observando as falas das crianças abaixo, é possível perceber a relação que existe entre as crianças e a arte de barro, relação que se afirma, por exemplo, nos estilos de fazer arte, como colocado abaixo:

Milena - *Eu faço arte na minha casa, aqui na escola, na casa da minha avó e na casa da minha tia. Primeiro na casa da minha mãe, eu pego o barro, eu vou faço algumas coisas de barro, eu peço a minha irmã para me ensinar uns desenhos que ela já me ensinou. Eu trabalho também com o barro, eu faço cestinha de fruta, pezinho de cocô, umas prainhas bem bonitinhas, boto os coquinhos, boto umas cadeirinhas que o povo fica sentado (2º ano).*

Léo - *Eu faço arte lá na casa da minha tia, fazendo peças de barro, eu faço boi, boneco, boneca, de barro. Eu faço casa, carro, moto (2º ano).*

Nos discursos dessas crianças, é possível identificar que elas adotam um estilo de confeccionar peças de barros; esse estilo está inserido no formato artesanal das artes figurativas. De acordo com Silva (2007), as peças figurativas representam diferentes épocas; são representações de uma realidade vivida ou imaginada pelo seu criador, geralmente são figuras que retratam a cultura e os costumes do povo nordestino: êxodo rural, retirantes vaqueiros etc.

Fotografia 7 - Peças Figurativas



Fonte: A autora

As falas de Milena e de Léo explicitam esse estilo de artesanato, fazendo uma conexão com a realidade atual vivida por essas crianças, através das representações sociais expressadas nas peças moldadas por elas. Contudo, como coloca Benjamin (1994), como sujeito de linguagem e da cultura em seus aprendizados, a criança recria e começa tudo de novo.

As artes figurativas tiveram como principal precursor o Mestre Vitalino, artesão conhecido mundialmente pelo seu legado. Vitalino se constitui como sendo a mola propulsora para seus companheiros que também começaram a esculpir bonecos e tornaram-se seus discípulos, perpetuando a arte de barro até os dias atuais. Em relação a essa questão vamos ver o que diz Pedro:

Pedro - Minha avó ela mexia com peça de barro, minha mãe desde pequena ela fazia bonequinho, aí meu pai conheceu ela e teve a gente, aí ele disse que ele gostou de ter a gente e eu aprendi com minha família também fazer peças de barro.

Pedro traz em sua narrativa que fazer peça de barro tem como base principal a história de sua família, quando relata que a avó sempre mexeu com barro e que isso foi passado para sua mãe que desde pequena fazia bonequinho, retomando uma questão inerente à comunidade: a arte do barro é repassada de geração para geração. Isso se consolida quando Pedro afirma que aprendeu a fazer barro com a própria família e reafirma a versão de que a arte do barro na referida localidade teve como ponto de partida a obra do Mestre Vitalino e foi sendo propagada e transmitida através dos tempos e de várias gerações.

Sendo assim, as culturas vão se acumulando e se diversificando. Para Ostrower, ‘Até poder-se-ia dizer que as culturas não são herdadas, são antes transmitidas’ (2013, p. 11). Esse pensamento dessa autora vem reafirmar que os saberes populares circulam e ganham novos

sentidos e que nesse caso passam a ser ressignificados através do que nos disse Pedro. Isso também ganha força nas falas de outras crianças. Vejamos a falade Kátia:

Kátia - Eu também trabalho com arte fora da escola fazendo peças de barro, por que minha mãe ela trabalha com artes pintando e fazendo boneco de barro, aí o barro que ela não usa mais eu peço a ela pra pegar, ela deixa aí eu vou fazendo umas panelinhas, uns pratinhos e vou aprendendo a fazer as coisas.

Esse discurso reforça o pensamento de Ostrower (2013) de que as culturas são transmitidas, quando Kátia destaca que observa a mãe fazendo bonecos de barro e a partir daí ela pede a autorização dela para pegar as sobras do material e ela vai recriando a partir dessas sobras novas peças de barro. Faz questão de destacar também o tipo de artesanato feito por ela, quando se refere às panelinhas e aos pratinhos. Mais uma vez é possível identificar que essa criança também adota um estilo da arte do barro da comunidade, as peças artesanais utilitárias, conhecidas como as primeiras fabricações do lugar, que de acordo com Silva (2007) são peças utilizadas para uso doméstico, como panelas, jarras, pratos etc.

Fotografia 8 - Peças Utilitárias



Fonte: A autora

Os discursos expostos anteriormente são algumas das respostas das crianças à questão - **O que é arte para você?** Revelam que existe uma vinculação muito forte entre a criança e a arte de barro; ela espelha as suas vivências, experiências e realizações extremamente significativas na infância, como os momentos de experimentação voltados ao lúdico, ao imaginário e à interação consigo, com o outro e com o mundo.

5.1.3 Artes é uma coisa bonita

A fabricação das peças de barro vai ganhando outros sentidos nos dizeres das crianças; elas relacionam a arte a algo bonito, seja os desenhos ou as peças de barro feitas por elas, que de acordo com elas devem ficar bonitas. Vejamos o que elas dizem no quadro seguinte:

Quadro 7 - Artes é uma coisa bonita

<p>Milena – Eu acho que artes mudou minha vida porque quando eu não sabia desenhar eu ficava triste, porque o povo ficava mostrando o desenho e eu ficava na minha cabeça, o povo faz desenho tão bonito e eu não sei fazer nenhum desenho, eu pedi pro meu pai comprar uma caixa de lápis de pintar e uma de escrever e um pacote de papel chameguinho, eu fui desenhando e ficou bem bonitinho. (2º ano).</p>
<p>Bia - Eu diria uma frase, a arte é muito popular e muito linda. (2º ano).</p>
<p>Nicole- A arte deixa os lugares enfeitados e bem bonitos. (2º ano).</p>
<p>Clarita – A gente aprende a pintar, desenhar, fazer peças de barro, e você tem que fazer delicado, pra não borrar e arte ficar bonita. (2º ano).</p>
<p>Bruno- Eu gosto de artes porque a gente faz uns desenhos bem bonito. (2º ano).</p>
<p>Milly- Artes é tipo uma obra prima pra enfeitar as casas, as lojas e deixar os lugares maia bonitos (5º ano).</p>
<p>Mariana – Artes é uma coisa bonita, que a gente dá de presente pra pessoas que a gente gosta, pra elas enfeitar as casas e outros cantos também. (2º ano).</p>
<p>Vivi- Arte é uma coisa muita bonita. (2º ano).</p>
<p>Geyson - Eu ajudo em casa minha mãe fazer peça de barro, bonecas. São aquelas bonecas bem coloridas, bem bonitas. Eu raspo os cocos, raspo os balaios que bota as bonecas. É aquelas que carregam balaios, frutas. E na escola eu desenho (5º ano).</p>
<p>Katia- A arte eu aprendo muitas coisas por que ela é legal e ela é muito bonita, quando a gente faz uma arte e ela fica pela metade ela fica meio feia só que quando a gente termina fica muito linda.</p>

Segundo Costa (2004), a beleza naturalmente ligada ao belo é um termo que teve origem na antiga Grécia, que tinha como critérios padrões de beleza ligados a harmonia, simetria, equilíbrio e proporcionalidade. Essa visão influenciou vários movimentos artísticos que passaram um ideal de beleza universal, sempre relacionado a algo harmonioso, agradável de se ver, pautado numa visão de mundo não como ele é e sim no que ele deveria ser por padrões estabelecidos.

Aqui, curiosamente, as crianças ao falarem sobre o sentido de arte para elas tendem a fugir da lógica de arte apenas como representação material que não serve à elaboração de questões que permeiam a vivência cotidiana ou existencial das pessoas. Embora não desconsiderem o conceito de beleza que parte de um preceito clássico, elas tendem nas suas falas a fugir do desgaste da repetição e da reprodutibilidade e imprimir uma certa singularização à arte atribuindo sentido próprio às experiências. A arte na fala das crianças integra mais aspectos que apenas o que se diz ser bonito de ver.

***Bia** - Eu diria uma frase, a arte é muito popular e muito linda. (2º ano).*

***Vivi** - Arte é uma coisa muito bonita. (2º ano).*

***Nicole** - A arte deixa os lugares enfeitados e bem bonitos (2º ano).*

***Milly** - Artes é tipo uma obra prima pra enfeitar as casas, as lojas e deixar os lugares mais bonitos (5º ano).*

Na fala de Bia, ela destaca que a arte é muito popular porque ela está falando do artesanato, que é classificado como um estilo de arte popular (COSTA, 2004). Tanto Bia quanto Vivi ligam a arte a algo lindo e bonito. Naturalmente, a beleza é algo que permeia essas e as demais falas destacadas no quadro. O conceito de beleza é complexo e está diretamente ligado à estética e às artes, sendo repassado ao longo do tempo onde vários sentidos foram surgindo e deles outros desdobramentos e novos significados em relação ao conceito de beleza.

A fala de Milly, como também a fala de Nicole, reforça de certa maneira o conceito universal de beleza, destacando a arte como sendo algo harmonioso, prazeroso de se ver. Elas trazem também a ideia de que a arte está ligada aos objetos que enfeitam, embelezam e decoram os ambientes. Mais uma vez, as crianças relacionam a ideia de arte com a sua experiência estética cotidiana, transcendendo de certa forma a arena formal da arte. O que se apresenta, assim, nas falas acima é a emergência de outra razão, de outra sensibilidade para dizer e nomear a arte, que desafia a lógica incorporada ao pensamento estético dominante.

No que se refere às peças nomeadas acima pelos alunos, de acordo com Silva (2007), as mesmas são peças decorativas artesanais usadas para enfeitar, embelezar, fazer decoração, como porta-joias, anjos, bonecas entre outros.

Fotografia 9 - Peças Decorativas



Fonte: A autora

Este tipo de artesanato é produzido pela maioria dos artesãos do Alto do Moura, sendo chamado de reprodução em série, que é a fabricação de um estilo de peça várias vezes pelos artesãos. Esse tipo de produção tem garantido o trabalho e o sustento de muitas das famílias da referida comunidade. Não por acaso, estas questões também emergiram nos sentidos atribuídos pelas crianças.

5.1.4 Arte é uma fonte de renda

Quadro 8 - Arte é uma fonte de renda

Caio - Sei que arte é fazer peças barro, isso é uma coisa boa pra nossa gente, o barro é uma fonte de renda pra o Alto do Moura. (2º ano).

Pedro - Quando eu fui pra ilha de Itamaracá, na praia, lá eu vi a arte do Alto do Moura, eu vi lá as bonecas daqui de Caruaru. Eu vi um homem, ele veio do Sertão, ele não sabia fazer boneco não, aí agora ele tá fazendo, ele faz 100, 200, 300 pra vender. (2º ano).

Mariana - A arte mudou a vida da minha mãe porque desde que minha mãe era pequena ela fazia bonecos de barro, então isso já mudou a vida dela porque hoje ela tem eu, tem uma família já pra sustentar e ela considera isso como um trabalho que ela faz e ela tá muito orgulhosa por isso. (2º ano).

Júnior - Arte é uma coisa muito boa e é bom pra gente aprender, a vender peças de barro pra quando a gente crescer ter uma arte, um futuro mais melhor. (2º ano).

Ana - Arte é um trabalho que as pessoas usam para ganhar dinheiro. (2º ano).

Nos sentidos aqui colocados pelas crianças, a arte transcende a sua dimensão mais sensível, estética e do campo artístico e se insere no contexto de uma cultura mais material. Contudo, mesmo sendo uma fonte de renda para as famílias via venda dos produtos, a arte tende a contribuir para análise e clarificação do processo particular de estar no mundo e também produzir esse mundo por sua participação via expressão artística. Do mesmo modo, ela aparece como um caminho e possibilidade de emancipação social para a vida dos artesões que em certa medida possibilita uma experiência de percepção diferenciada do mundo.

Mariana - A arte mudou a vida da minha mãe porque desde que minha mãe era pequena ela fazia bonecos de barro, então isso já mudou a vida dela porque hoje ela tem eu, tem uma família já pra sustentar e ela considera isso como um trabalho que ela faz e ela tá muito orgulhosa por isso.

O que Mariana revela em sua fala é uma questão inerente à comunidade do Alto do Moura. A grande maioria dos artesões dessa localidade vive e sustenta suas famílias do dinheiro adquirido através da fabricação das peças de barro. Neste caso tomando contornos muito próprios, a fala das crianças ancorada mais no sentido da arte para o seu contexto e menos no conhecimento do campo artístico, sugere que elas não são meras receptoras desses conhecimentos evidenciando que não temos como pensar arte e seu ensino para as crianças sem atentar sobre quais crianças estamos pensando. Nesse contexto, seria fundamental discutir o fazer e o apreciar artesanato na escola.

Na mesma direção, a arte também é associada a um trabalho que garante a concretização da energia imaginativa.

Ana - Arte é um trabalho que as pessoas usam para ganhar dinheiro. (2º ano).

Tal como coloca Ostrower (2013),

Nem na arte existiria criatividade se não pudéssemos encarar o fazer artístico como trabalho, como um fazer intencional produtivo e necessário que amplia em nós a capacidade de viver. Retirando à arte o caráter do trabalho, ela é reduzida a algo de supérfluo, enfeite talvez, porém, prescindível à existência humana (2013, p. 31).

O que Ostrower (2013) defende se consolida nas falas de Mariana e de Ana quando elas afirmam ser a arte um trabalho que garante o sustento das famílias. Mariana vai além,

quando diz que a arte mudou a vida da mãe dela, que sustenta a família com a arte e está orgulhosa com isso, ela nos remete a outra reflexão: que a arte lhe afirma como cidadã.

Na fala abaixo, Caio expressa sua compreensão acerca da arte como sendo algo que vai além do contexto da reprodutibilidade técnica e de fonte de renda:

Caio - Sei que arte é fazer peças barro, isso é uma coisa boa pra nossa gente, o barro é uma fonte de renda pra o Alto do Moura. (2º ano).

Caio salienta mais uma vez o fazer com o barro como sendo arte, ou seja, na sua fala mantém-se o intuito de afirmar antes de qualquer coisa as peças artesanais feitas com barro como arte. A arte deixa de ser somente um conhecimento, o qual se desenvolve progressivamente por meio de um percurso de criação pessoal cultivado –por alguém que saiba criar, apreciar e contextualizar - e ganha significados outros, inclusive relativos à sua experiência pessoal, sem deixar de participar, por exemplo, de sistema artístico que tem suas bases na sociedade ocidental. Assim, o artesanato se constitui inicialmente nos dizeres das crianças como “A Arte do Barro”. Em seus dizeres, as crianças demonstram potencialidade em discorrer sobre o contexto cultural, social e econômico em que vivem. O que nos pareceu é que as crianças criam sentidos sobre arte e tais sentidos estão ancorados na sua constituição cultural, social e intersubjetiva.

Nessa perspectiva, Sarmiento (2011) ressalta que as crianças têm capacidades de fazer interpretações das sociedades, dos outros e delas mesmas. Sendo assim, as crianças fazem isso de um modo que lhes é peculiar, diferente dos adultos. O que esse autor defende em seus estudos se reverbera nos dizeres das crianças, deixando claro que os padrões estéticos e de arte são variáveis, que vão de acordo com o tempo, o espaço e a cultura. O que as crianças disseram até agora sobre arte é o que melhor representa o tempo que elas vivem. Contudo, é importante destacar que mesmo que as crianças revelem essa autonomia na construção dos sentidos elaborados, este sistema é sempre compartilhado pelos adultos, em certa medida.

5.1.5 Arte e seu ensino: sentidos atribuídos pelas crianças

Discutir sobre a arte e seu ensino dentro da escola implica considerar os sujeitos que se constituem nesse espaço nas mediações que ali acontecem entre o professor e as crianças, proporcionando experiências na infância. Isso significa que mais do que procurar saber como se dava a comunicação dos saberes artísticos entre os professores e alunos, minha atenção se

voltou para compreender os sentidos construídos pelas crianças ao se relacionar com a arte e seu ensino.

Como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, ancorado pelos estudos de Barbosa (1975, 2011), Barbosa (2003), Azevedo (2010, 2012, 2014), Silva (2005), Ferraz e Fusari (2009) e Vidal (2011), dentro das tendências educacionais brasileiras foram adotadas diferentes concepções em torno do ensino de arte como: arte como técnica, pautada no desenho, arte como expressão, focalizada na autoexpressão da criança, arte como atividade ligada às datas comemorativas e arte como área do conhecimento com conteúdos e especificidades. Estas são questões que, de acordo com os autores supracitados, se refletem e permeiam o ensino de arte na educação escolar na atualidade.

A partir do que observei no percurso das aulas de arte das turmas investigadas, foi possível perceber que foram adotados na prática pela professora do 2º ano e pelo professor do 5º diferentes procedimentos didáticos em torno do ensino de arte, nos quais estão implicadas de alguma maneira as tendências educacionais históricas e suas concepções sobre o ensino de arte citadas anteriormente.

Contudo, se por um lado os professores têm suas concepções de ensino de arte e metodologias pautadas nas visões comumente adotadas para o referido ensino, por outro lado, como veremos a seguir, é possível que em não raros momentos essas propostas sejam vistas de maneira diferente pelas crianças. Tal divergência pode ser atribuída em parte ao fato de termos aqui a presença de duas perspectivas: de um lado a concepção de criança vista como aluno de arte, a qual vigora nos documentos oficiais da educação em arte, e por outra, as várias crianças e infâncias presentes nas escolas e nas salas de aula. Ou seja, a nossa reflexão aqui envolve tanto essa criança aluno de arte encontrado nos documentos e propostas institucionalizadas como as tantas crianças e infâncias, suas experiências, olhares outros mediante os padrões da arte/educação escolarizada.

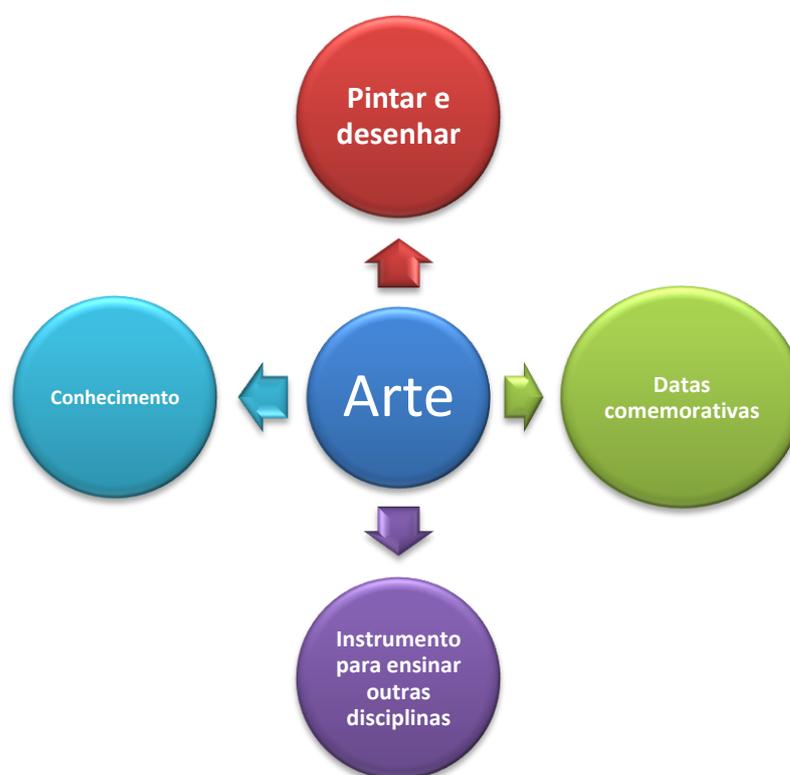
Um primeiro aspecto evidenciado nas nossas observações é que em linhas gerais a postura adotada pelos professores observados em relação ao ensino de arte tende a referendar e se ancorar nas tendências que historicamente têm sido eleitas como função e como método de ensino para ser aplicado em sala de aula.

Embora essas concepções tomem contornos próprios e diferenciados entre as crianças, houve uma forte presença nos sentidos construídos pelas crianças de concepções, nas quais as crianças aparecem como meras receptoras deste conhecimento sem maiores problematizações. Mesmo que as crianças em todo tempo tenham demonstrado uma construção mais autônoma de sentido acerca da arte que sob seu ponto de vista toma contornos diferentes do dito

institucionalizado, curiosamente, no contexto da sala de aula, os sentidos apresentados tenderam a reafirmar uma relação com arte sob os moldes e as concepções históricas que regem e permeiam o ensino de arte. A experiência estética relatada por elas no cotidiano da comunidade pouco é retomada quando falam da experiência com a arte no contexto da sala de aula.

Dessa forma, foram vários os sentidos atribuídos à arte pelas crianças nas nossas conversas, tendo como referência as aulas de arte. No conjunto de sentidos os mais evidenciados foram:

Figura 3



Esses sentidos apresentados sofrem influência das concepções históricas que regem o ensino de arte ao longo do tempo e em linhas gerais fundamentaram o ensino e a proposta institucionalizada desse conhecimento. É importante ressaltar que a concepção de arte como conhecimento não existia antes, ela é fruto de pesquisas e de estudos situados no período pós-moderno. Como vimos, essa concepção foi também apontada nos discursos das crianças. Assim, as concepções sobre o ensino de arte situadas num tempo histórico e agora materializadas nas falas das crianças irão naturalmente perpassando meus argumentos no decorrer dessa análise.

5.1.6 Artes é pintar e desenhar

Um dos sentidos que perpassa os dizeres das crianças são as atividades de desenhar e de pintar, já que todas as produções das crianças do 2º ano estão centralizadas em desenhar e pintar. Vejamos o quadro seguinte:

Quadro 9 - Artes é pintar e desenhar

Gabriela – Eu aprendi a desenhar porque antes eu não sabia desenhar, aí eu aprendi a desenhar aqui na escola. Aí é muito bom desenhar, eu adoro (2º ano).
Lucas – A Arte mudou alguma coisa na minha vida porque na aula eu aprendi a desenhar, antes eu não sabia desenhar de jeito nenhum (2º ano).
Bruno – Artes é pintar, desenhar (2º ano). Nicole –Gosto da aula de artes porque é só pra pintar, pra desenhar, nas aulas de matemática é continhas, na de história é pra ler. (2º ano).
Clarita – Porque em matemática é difícil, a gente faz conta difícil, artes é mais fácil porque a gente só pinta, só desenha, essas coisas. (2º ano).
Valéria - Eu acho que a aula de artes é mais fácil, porque as outras matérias são números, letras e a aula de arte é a pessoa só desenhar e pintar. (2º ano).
TG - Em artes aprende a desenhar (5º ano).
Zeus - Acho mais fácil por que a gente só desenha e pinta, em geografia tem que escrever, desenhar e pintar é melhor do que escrever. (5º ano).
Mateus -Artes é desenhar, pintar, colar, cortar e só. (2º ano).
Caio – Eu aprendo muito em artes, tipo modelar, pintar, fazer desenhos. (2º ano).
Felipe – A arte é uma coisa muito legal, que a pessoa desenha, pinta e faz peça com o barro. (2ºAno).
Clarita – Faço de barro em casa, pinto e desenho um bocado de coisa. (2ºAno).
Bia – Na aula de artes a gente aprende pintar, desenhar, escrever, cobrir. (2º ano).
Clarita - A aula de artes é diferente sim, a gente desenha, pinta, e é diferente porque na matemática a gente só faz conta, e na arte a gente desenha, pinta, a gente faz um bocado de coisa. (2º ano)
Gabriela – É fácil artes porque eu gosto muito de desenhar, de pintar, e pra mim isso é muito fácil. (2º ano).

Quando as crianças falaram da arte vivida por elas no dia a dia, o grande destaque ficou por conta do fazer peça de barro; quando situamos a arte pensada pelas crianças a partir das aulas de arte, elas se distanciam desse contexto. A grande ênfase dada por elas sobre arte é que “Arte é pintar e desenhar”; esse desenhar e pintar inicialmente parece não estar relacionado com a arte do barro. O desenho ligado ao que é desenvolvido na aula fica explícito nas produções das crianças que posteriormente serão expostas. Vejamos as falas a seguir:

Caio - Eu aprendo muito em artes, tipo modelar, pintar, fazer desenhos. (2º ano).

Bruno - Arte é pintar, desenhar (2º ano).

Lucas - A Arte mudou alguma coisa na minha vida porque na aula eu aprendi a desenhar, antes eu não sabia desenhar de jeito nenhum (2º ano).

A ênfase dada à arte como desenhar e pintar nas falas dessas crianças, como também nas falas do quadro 9, não é algo novo, esse é um sentido que ganha notoriedade nas aulas de arte. Segundo os estudos de Barbosa (1999), Silva (2005), Ferraz e Fusari (2009), Vidal (2011), a valorização do desenho vem sendo repassadas historicamente e sofreu a influência da pedagogia neoclássica, pensamento que ancorava a Academia Imperial de Belas Artes que teve sua implantação no Brasil em 1816 com a chegada da missão francesa.

A visão da referida Academia era oriunda das artes plásticas, tendo o desenho como elemento principal para implantação do ensino artístico, seguindo os modelos europeus que buscavam atender à demanda de preparação e habilidades técnicas e gráficas, consideradas fundamentais para expansão industrial (SILVA, 2005; FERRAZ; FUSARI, 2010; VIDAL, 2011).

Esse pensamento teve impactos na escola tradicional e influenciou o ensino de arte. O grande destaque dado aos desenhos é consolidado, de acordo com os estudos de Barbosa (1999), Silva (2005), Ferraz e Fusari (2009, 2010), como sendo uma concepção de Ensino de Arte como Técnica. Esta concepção era aplicada através do ensino nas escolas primárias e secundárias, valorizando o traço, o contorno e a repetição, visando à preparação dos estudantes para a vida profissional, tendo como foco as atividades desenvolvidas nas fábricas e nos serviços artesanais.

De acordo com Ferraz e Fusari (2010), os desenhos vistos como úteis para determinadas profissões foram transformados em conteúdos de ensino onde eram ressaltados seus aspectos técnicos e científicos. Para essas autoras, o ensino do desenho era pautado por

quatro modalidades: o desenho natural (observação, representação e cópias de objetos); o desenho decorativo (faixas, ornatos, redes, gregas, estudos de letras, barras decorativas, painéis); o desenho geométrico (morfologia geométrica e estudos de construções geométricas), e o desenho pedagógico (esquemas de construções de desenho para “ilustrar” aulas) (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 27).

Não posso inferir que o pensamento do neoclassicismo e essas modalidades de ensino do desenho emergem dos dizeres das crianças, porém, essas são questões que foram sendo reproduzidas através dos tempos e vão tendo diversos desdobramentos, que chegam até nós. Isso se consolida através de práticas do ensino de arte, onde o desenho é respaldado pelos professores que muitas vezes visam exercitar o olho, a mão, a imaginação, a precisão dos exercícios, valorização de trabalhos manuais e o gosto pela arte (BARBOSA, 1999; SILVA, 2005; VIDAL, 2011). Na fala da professora do 2º, podemos identificar uma clara relação do desenho com o que aqui está sendo posto:

O desenho é uma questão de coordenação motora, como as crianças são dos anos iniciais elas não tem destreza, pra cortar rasgar, precisam de atividades onde possam rasgar, fazer bolinhas e colar no lugar certo, pintar nos lugares delimitados. Tudo isso é coordenação motora que vai ajudar na questão da caligrafia, de ajuste, pauta, essas coisas (Diário de Pesquisa - setembro de 2013).

Fotografia 10 - Crianças colando e pintando



Fonte: A autora

***Bia** - Na aula de artes a gente aprende desenhar, pintar, escrever e cobrir. (2º ano).*

Bia diz que além de pintar e colar na aula de arte ela também aprende a escrever, respaldando a fala da professora quando a mesma falou que a arte ajuda a melhorar a caligrafia. Essa visão de arte como técnica se ancora “no ensino de técnicas artísticas para

uma formação meramente propedêutica” (AZEVEDO, 2012, p. 166). O pensamento desse autor ganha sentido tanto na fala da professora, quanto na fala de Bia, como também nos desenhos onde as crianças estão cobrindo através da colagem. Assim, o desenho ainda é utilizado para exercitar a mão, o olho e a destreza das crianças.

Este cruzamento de dados entre fala da professora, desenhos e falas das crianças pode ser articulado com o estudo de Silva (2005), quando o autor destaca que a arte como técnica não se restringiu ao período histórico da escola tradicional, pois ainda hoje ela se reflete nas aulas de arte no âmbito escolar, seja através do ensino de desenhos geométricos ou de elementos da linguagem visual.

Os elementos de linguagem visual estão inseridos nos dias atuais nas Artes Visuais, uma das quatro áreas de Artes apontadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN/Arte (1997) para o Ensino de Arte na educação escolar. Essa é uma área vastíssima mas que tem seu ensino muitas vezes restrito às artes plásticas que, por sua vez, em muitos casos tem como foco principal o desenhar e o pintar. Isso é o que nos dizem as crianças nas falas destacadas abaixo:

***Gabriela** - É fácil artes porque eu gosto muito de desenhar, de pintar, e pra mim isso é muito fácil. (2º ano).*

***Valéria** - Eu acho que as aulas de artes é mais fácil, porque as outras matérias são números, letras e a aula de arte é a pessoa só desenhar e pintar. (2º ano).*

Embora denote uma grande apreciação pelo tempo/espço da aula de arte, encontramos alguns aspectos que indicam no que é afirmado por Gabriela e por de Valéria, como também em algumas falas de outras crianças enfatizadas no quadro 9, que a aulas de arte são fáceis porque, enquanto nas outras matérias é preciso aprender a escrever e a contar, arte é fácil porque é somente pintar e desenhar.

Essas falas demonstram que as crianças consideram essas aulas prazerosas, em especial o desenhar e pintar. Porém, apontam para um pensamento que não reconhece a arte como uma disciplina com suas especificidades: “Não fragmentar a expressão artística, não quer dizer que em um determinado momento da escolaridade não seja preciso permitir às crianças ter acesso às especificidades de cada linguagem” (BORBA, 2009, p. 83).

O argumento que Borba (2009) defende vai ao encontro da necessidade de serem trabalhadas com as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental as diversas linguagens artísticas. Isso não significa dizer que arte deve ser pensada de forma isolada, pois ela

possibilita diálogos com diversos campos do conhecimento sem perder de vista a experiência vivida no cotidiano pelas crianças. É neste contexto que a referida autora defende a importância das crianças terem contato com vários conhecimentos da arte.

Para articular com esta afirmação apresenta-se abaixo um diálogo que envolveu a mim, pesquisadora, e três crianças na observação espontânea de alguns desenhos produzidos pelas crianças expostos como galeria de arte em uma das paredes da sala do 2º ano. Trata-se de um episódio em que as crianças juntamente comigo conversam em torno das produções que estavam expostas e do seu modo de se relacionar com a arte na escola no qual expressam sua satisfação com a aula de arte e ao mesmo tempo reforçam a ênfase dada aos aspectos visuais.

Fotografia 11 - Galeria de Arte



Fonte: A autora

Vivi - (*Orgulhosa*) - *Veja Maria esse é meu desenho (colocou o dedo em cima da produção dela). Foi do livro de Português, a professora pediu pra gente escolher as brincadeiras que a gente conhecesse e depois escolhesse uma pra desenhar! Gabriela e Ana entusiasmadas juntaram-se a nós.*

Essa aula foi de que?

Ambas - *De artes (os olhos delas brilhavam),*

Vocês gostam de arte?

Todas - *Adoramos!*

Eu bastante interessada—Porque?

Vivi - Porque a gente desenha, pinta, a gente adora desenhando e pintar!

(Diário de bordo-16/10/13).

Essa conversação do ponto de vista da aprendizagem também revela a riqueza e o entusiasmo que as crianças demonstram quando têm oportunidades de refletir e expressar suas aprendizagens coletivamente, olhando para o seu fazer e o fazer do outro com uma expressão de empatia e de autorrealização. Segundo o ponto de vista do conteúdo construído acerca da arte tanto no diálogo quanto nas produções visuais, é perceptível a ênfase dada pelas crianças à arte vinculada ao desenhar e pintar.

Nesse caso, as crianças contemplam em suas falas e em suas produções elementos da linguagem visual. Porém, é importante destacar que esses elementos, o desenhar e o pintar, não se ampliam para outras atividades das Artes Visuais, devido a amplitude e riqueza dessa área, que vão muito além do desenho. Vejamos o que diz a professora sobre esse assunto:

Muitas crianças desenhando porque tem habilidades muito boas para desenhando. Elas adoram desenhando, vira e mexe elas ficam rabiscando uma coisa outra e eu deixo elas a vontade. Por que ali elas estão se expressando de forma livre sem imposição (Diário de bordo-dezembro de 2013).

Essa questão espontaneísta tendo como base a livre expressão da criança é referenciado nos estudos de Barbosa (1975), Barbosa (2003), Azevedo (2010), Silva (2005), como sendo uma concepção de Arte como Expressão. Essa concepção é originada do expressionismo e tem suas raízes fincadas na Escola Nova.

Essa concepção de ensino de arte, segundo Azevedo (2012) e Vidal (2011), tinha como base o desenho da criança, onde ela era livre para liberar suas emoções. Era defendida a ideia da livre expressão, da liberdade criadora, e que tinha como princípio manter a espontaneidade da criança, assim, o professor não deveria interferir na criação artística da mesma, pois arte não se ensinava, se expressava. Isso era fortemente propagado por professores, artistas e psicólogos.

Apesar do destaque dado à livre expressão ela professora, nenhum dos desenhando observados foram feitos livremente pelas crianças, eles estavam sempre pautados em algo solicitado pela professora, ou seja, as datas comemorativas, meio ambiente, desenhando prontos para colar ou pintar etc.

As concepções históricas que marcam o ensino da arte são importantes para esse diálogo. Porém, não podemos perder de vista que os desenhando produzidos pelas crianças

mesmo refletindo os sentidos dados ao ensino da arte no decorrer dos tempos, são referendados por Sarmiento (2011), como uma representação simbólica. Nesse sentido, ouvir as crianças não implica necessariamente em escutá-las, lhes dar voz; isso significa também se estender para outras formas de expressões das crianças, entre elas estão o desenho.

Para Sarmiento, a imersão das crianças no universo simbólico através de seus desenhos adota a intercepção de vários planos de produção e reprodução cultural: a educogenia familiar; a cultura local; a cultura nacional; a cultura escolar; a cultural global (SARMENTO, 2011, p. 45). Para esse autor, os desenhos das crianças são atos sociais e culturais e realizam-se num espaço interacional e estrutural onde estão as crianças. O professor do 5º trouxe uma importante contribuição a esse respeito:

As crianças geralmente trabalham com desenhos na escola nas aulas de artes, agora muitas das crianças daqui da escola trabalham com artesanato e começam primeiro desenhando e aí pintando para depois esculpir o boneco de barro, pintar e desenhar faz parte da cultura delas (Diário de bordo, novembro de 2013).

A fala do professor sugere que este processo permite sem dúvida às crianças estabelecerem conexões entre as suas experiências cotidiana e escolar. Assim, o pintar e o desenhar em algumas falas das crianças estão relacionados ao desenho e à pintura feita por elas quando fazem peças de barro. Isso parece ficar mais evidente nas falas abaixo:

Felipe - *A arte é uma coisa muito legal, que a pessoa desenha, pinta e faz peça com o barro. (2ºAno).*

Clarita - *Faço arte de barro em casa, pinto e desenho um bocado de coisa. (2ºAno).*

Nas falas dessas crianças fica claro que elas estão se referindo ao que o professor destacou: o pintar e o desenhar relacionados com o fazer peças de barro. Porém esses discursos se distanciam dos desenhos feitos pelas crianças nas aulas de arte. Assim, gostaria de situar mais uma vez a arte como técnica, na qual, de acordo com Silva (2005), predominava a estética mimética, ou seja, ligada às cópias do “natural” onde eram apresentados modelos de desenhos impostos pelos professores para as crianças pintarem, cobrirem, colarem. E cortarem:

Mateus - *Artes é desenhar, pintar, cortar, colar e só. (2º ano).*

Fotografia 12 - As crianças pintam, cortam e colam



Fonte: A autora

A fala de Lucas fica explícita nessas produções das crianças que estão centradas no cortar, colar e cobrir desenhos prontos que eles receberam algumas vezes da professora, a exemplo das produções abaixo:

Fotografia 13 - Crianças pintam as capas das provas



Fonte: A autora

É possível reafirmar a presença nesse contexto, da arte como técnica a partir da pesquisa de Vidal (2011), que ressalta que por trás de muitas das produções feitas nas aulas de arte existem vestígios da concepção do ensino de arte como técnica, uma tendência que é reflexo do paradigma tradicional. Porém, posso inferir que alguns desenhos que as crianças recebem prontos, de alguma maneira, vão sendo ressignificados por elas. Vejamos os desenhos a seguir:

Fotografia 14 - Crianças fazendo colagem num desenho de uma Árvore de Natal



Fonte: A autora

Mesmo que a atividade proposta reflita a abordagem que a professora dá ao processo de ensino-aprendizagem de arte, a qual afirma a realização de produções e modos da linguagem artística fincado numa regra escolar, Sarmiento (2011) afirma que o desenho da criança mesmo partindo de um código cultural já estabelecido, a criança quando desenha, ela dialoga consigo mesma, compartilha a prática comum do desenho com seus pares promovendo um diálogo interpares.

Por isso, é comum os desenhos das crianças terem identificações e serem parecidos. Mesmo assim, torna-se possível identificar que esses desenhos são por elas interpretados e ressignificados, pois as mesmas lhes dão formas plásticas com características que lhes são peculiares. Tal afirmação pode ser percebida nas colagens feitas nos desenhos da árvore de natal, expostas na parede da sala de aula.

Fotografia 15 - Colagens feitas pelas crianças



Fonte: A autora

Nestas produções, como podemos observar, mesmo as crianças recebendo um modelo único de desenho, elas conseguem burlar as regras estabelecidas, ou seja, elas acabam por colocar em suas produções suas identidades e acabaram fazendo a colagem nos desenhos com características e peculiaridades próprias. Isso demonstra que as crianças são atores sociais e históricos e isso influencia seus dizeres e pensares sobre a arte, como também suas produções artísticas, nesse caso a colagem.

Essa autonomia da criança é reiterada por Delgado (2003) quando afirma que as crianças invertem a ordem das coisas e quebram as regras impostas pelos adultos, reagindo frente às instituições e aos adultos, desenvolvendo estratégias próprias para participar do mundo social.

5.1.7 Arte nas datas comemorativas

No quadro abaixo, as crianças mais uma vez dão ênfase ao desenhar e ao pintar mas, de seus discursos, emerge um sentido que relaciona dentro da perspectiva das aulas de arte as datas comemorativas:

Quadro 10 - Arte nas datas comemorativas

Mateus - Eu me lembro de uma aula de artes que a gente pintou um desenho no dia do índio.
Valéria - A aula de arte que mais gostei foi no dia que a gente fez a árvore de Natal.
Léo - Gostei muito da aula de arte na páscoa, a gente pintou um coelho
Lucas - É fácil fazer artes, porque eu gosto muito de desenhar e de fazer artes. Agora nós está aprendendo a fazer uma árvore de natal.
Ana - Eu participei de uma aula de artes que no dia das mães a gente ia dar um presente de pintura e eu se interessei, eu não queria só pintar, desenhar, eu queria dar um presente bem bonito, nesse dia eu se interessei um pouco mais num desenho de uma colega que ela se inspirou e eu fui imitando algumas coisas dela, ela desenhou uma coisa muito bonita, ela pegou vários papéis no chão e fez o desenho dela.
Bia – A aula que mais gostei foi da árvore de natal. Nós pegou a bolinha, picou elas e colocou na árvore e colocou uma estrela em cima.
Clarita - Eu gostei mais da aula que a gente fez a árvore de natal grande.

De acordo com Almeida (2004), esse modelo de ensino, que tem como base as datas comemorativas, está ancorado nas “atividades livres”, ou seja, os professores sugerem um tema e as crianças desenvolvem livremente atividades que podem estar vinculadas às diversas expressões artísticas, desde que contemplem o tema sugerido. Essas atividades geralmente estão relacionadas com temas ligados às datas comemoradas dentro do calendário escolar, dia das mães, do soldado, da árvore etc.

Esse modelo de arte concebida como atividade teve influência da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971 que instituiu e implantou a Educação Artística, conhecida como “atividade artística” e não como uma disciplina do currículo escolar. Nesse contexto para ensinar educação artística, o professor deveria dar conta das diversas linguagens artísticas, isso gerou grandes implicações para o ensino de arte na educação básica, envolvendo questões teóricas, metodológicas, conceituais e a polivalência.

Para Silva (2005), a concepção do ensino de arte como atividade centralizada no fazer artístico contribuiu para relegar a arte a um lugar inferior no âmbito escolar, pois a mesma era isenta de qualquer conteúdo para o ensino de arte. Essa concepção está situada na tendência educacional tecnicista e é abordada nos estudos de Barbosa (1975), Almeida (2004) e Silva (2005).

Para Silva (2005), essa concepção de ensino, mesmo tendo uma trajetória conceitual curta, influenciou diferentes práticas pedagógicas no ensino de arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental nos dias atuais, entre essas práticas está a arte como atividade ligada às datas comemorativas. Essa concepção de ensino de arte tinha como base a simples realização de atividades artísticas repetitivas como meio para o desenvolvimento de uma visão e consciência muito técnica da produção artística. Neste contexto, o olhar artístico e o fazer ficam muito restritos ao processo de reprodução e repetição.

O olhar de diferença da criança e de seu mundo fica praticamente suprimido nestas situações. O fazer-exprimir e o conhecer artístico, tal como colocado nas falas das crianças abaixo, fica restrito à reprodução de objetos ou figuras que retratam a data em questão; mesmo que elas expressem seu gosto pela aula, a possibilidade de criação de sentidos por elas fica bem menor nessa abordagem. As falas abaixo revelam um aprendizado bastante pontual:

***Mateus** - Eu me lembro de uma aula de artes que a gente pintou um desenho no dia do índio (2º ano).*

***Léo** - Gostei muito da aula de arte na páscoa, a gente pintou um coelho (2º ano).*

***Valéria** - A aula de arte que mais gostei foi no dia que a gente fez a árvore de Natal.*

Mesmo as crianças expressando o gosto pela aula, a possibilidade de criação de sentidos por elas nessa concepção de arte fica bem menor, pois a ênfase é dada às datas comemorativas. As falas de Mateus e Léo denotam bem isso quando apontam os períodos comemorativos do ano letivo, já a fala de Valéria trata de uma data comemorativa que está situada no final dessa investigação tive a oportunidade; de presenciar a aula a qual ela está se referindo, onde as crianças montaram uma árvore de natal.

Fotografia 16 - Crianças montando a árvore de natal



Fonte: A autora

Embora as imagens denotem a vivência de um processo relacional partilhado que envolve a colaboração dos principais atores desse processo, a saber: criança-criança, criança-professor, o procedimento impellido pela professora acaba por inibir um grande repertório de experiências no que se refere ao processo de criação artística.

Não posso deixar de considerar também que a construção da árvore de natal feita pelas crianças juntamente com a professora parte de materiais recicláveis a partir das aulas que abordam a importância da reciclagem e do cuidado com o meio ambiente; sem dúvida, esses são temas relevantes que precisam e devem ser discutidos com as crianças, porém esse diálogo não parte de um fazer artístico contextualizado com arte. A ênfase dada à construção da árvore de natal fica por conta do meio ambiente e da decoração da sala para comemoração da festa de natal.

Essa concepção de arte como atividade, tendo como impulso as datas comemorativas explícitas nas falas das crianças, reflete um período já destacado anteriormente, que foi marcado pela falta de professores formados na área de arte e pela polivalência. Assim as atividades artísticas quase sempre partiam de temas ligados às inúmeras e sucessivas datas

que a escola considerava importante comemorar. Essas atividades geralmente eram feitas de forma improvisada com o intuito de serem apresentadas nas datas comemorativas e nas festas da escola, tendo como base um teor religioso e cívico (BARBOSA, 1999; SILVA, 2005; AZEVEDO, 2010).

Nesse âmbito, também, estão inseridos os desenhos produzidos pelas crianças, que são usados nas exposições da sala de aulas em datas comemorativas. Os desenhos abaixo estavam expostos em uma das paredes da sala bem no início do processo de observação.

Fotografia 17 - Desenhos da bandeira do Brasil produzidos pelas crianças



Fonte: A autora.

Conversando com a professora sobre os desenhos, a mesma reiterou a relação existente entre os desenhos produzidos e a fixação de datas comemorativas, neste caso, tendo como base o dia da bandeira:

Eu trabalho com arte sempre ligada a alguma coisa, porque a imagem deixa marcar na criança. Aí quando a imagem está ligada a uma data comemorativa, ela fica marcada, a gente usa esse recurso pra marcar na criança o sentido da data. No dia da bandeira, coloquei uma bandeira colada no quadro e pedi que cada criança fizesse a imagem da bandeira, elas fizeram e pintaram. O propósito foi delas saberem a importância da data da bandeira. Elas viram as cores e o significado de cada cor na composição da bandeira (Diário de bordo- setembro de 2013).

A partir do que foi dito pela professora é possível inferir, ancorada no pensamento de Almeida (2004), que a arte como atividade é uma prática que tem a intenção de criar um repertório de temas que fique à disposição das crianças, para que no momento oportuno possa ser solicitado e o trabalho possa ser realizado. Esse procedimento acaba por desconsiderar a relação entre forma e conteúdo.

Para esse contexto entra também a arte como técnica, a partir da cópia, onde o fazer artístico fica restrito ao processo de reprodução e repetição. O olhar de diferença da criança e de seu mundo fica praticamente suprimido nestas situações. O fazer e o conhecer artístico das crianças ficam restritos à reprodução de objetos ou figuras que retratam as datas comemorativas.

5.1.8 A Arte como instrumento para ensinar outras disciplinas

Veremos que os discursos do quadro seguinte refletem a utilização da arte como recurso didático-pedagógico para o ensino de disciplinas consideradas “mais importantes” no currículo escolar, tais como Matemática e Língua Portuguesa” (AZEVEDO, 2012, p. 166). Isso se materializa também nos desenhos produzidos pelas crianças que dão destaque aos conhecimentos que realizam e constroem nas outras disciplinas a partir das aulas de arte. Dessa forma, apresentam o interesse por conteúdos relacionados com a emergência da escrita, da leitura e de conceitos relacionados com as demais áreas do conhecimento.

Quadro 11 - A Arte como instrumento para ensinar outras disciplinas

Vivi - A aula de artes que eu mais gostei foi de trabalhar em grupo de fazer uma árvore de natal reciclando com papel crepom com garrafinhas e também com plástico de salgadinhos que a gente joga na rua e a gente também tá reciclando pra ajuda nosso ambiente e essa arte é boa pra a gente também salvar a nossa natureza (2º ano).

Ana - Arte na verdade não é só pintar, desenhar, reciclar é também você ver e tentar fazer, a arte pode se tornar uma coisa muito legal pra você. E principalmente pra o nosso ambiente, nosso ambiente precisa ser reciclado senão as plantas vão morrer e a gente vai ficar sem respirar e ai pode ter uma doença e até morrer. Eu gostaria de dizer a quem tiver ouvindo essa nossa conversa que vocês não joguem lixo no chão, não poluam o ambiente e reciclem também. (2º ano).

Valéria - A aula de artes me ajudou muito foi no livro de português, agora eu já estou sabendo ler e escrever e ainda ajudo as outras pessoas que não sabem ler e escrever. (2º ano).

Andreza - A gente desenhou os personagens, pintou. A gente estava estudando no livro de português o sítio do pica pau amarelo. (2º ano).

Nicole - Lembro de uma aula que foi nesse ano, a professora deu tinta, amarela, vermelha, azul e branco, e verde, aí a gente desenhou e depois pintou, ficou bem lindo, eu pintei um jardim, foi que a gente tava trabalhando um livro de ciências, aí a gente pegou e pintou uma página de crianças brincando. Aí a professora mandou a gente pegar um livro, e ela deu uma folha e a gente desenhou, passou o branco, depois a gente pintou, esperou secar, colou e a gente foi pra o recreio voltou olhou como ficou e foi pra casa.

Gabriela - Teve uma aula que agente aprendeu no livro de história o que é poluição, aí a gente fez um desenho que a professora pediu pra gente fazer que falava sobre a poluição. (2º ano).

Nicole - Eu adorei a aula de arte, que foi pra desenhar e pintar o retrato da nossa mãe, a gente olhou um retrato que tinha no livro de português (2º ano).

Como é possível perceber, são muitos os sentidos atribuídos pelas crianças nas falas destacadas no quadro acima: arte é reciclar, é não poluir o ambiente, é cuidar da natureza, é não jogar lixo no chão, artes ajuda a aprender a ler e a escrever. Em todos esses sentidos elas ligam a arte a outras disciplinas e a trabalhos realizados a partir de livros:

***Ana** - A arte na verdade não é só pintar, desenhar reciclar é também você ver e tentar fazer, a arte pode se tornar uma coisa muito legal pra você. E principalmente pra o nosso ambiente, nosso ambiente precisa ser reciclado senão as plantas vão morrer e a gente vai ficar sem respirar e aí pode ter uma doença e até morrer. Eu gostaria de dizer a quem tiver ouvindo essa nossa conversa que vocês não joguem lixo no chão, não poluam o meio ambiente e reciclem também (2º ano).*

***Gabriela** - Teve uma aula que agente aprendeu no livro de história o que é poluição, aí a gente fez um desenho que a professora pediu pra gente fazer que falava sobre a poluição. (2º ano).*

***Valéria** - A aula de artes me ajudou muito foi no livro de português, agora eu já estou sabendo ler e escrever e ainda ajudo as outras pessoas que não sabem ler e escrever. (2º ano).*

Fotografia 18 - Desenhos das crianças sobre o ambiente sem poluição



Fonte: A autora

Fotografia 19 - Desenhos das crianças



Fonte: A autora

Está explícito nas falas e nas produções das crianças que o contato delas com arte, nesse caso com o desenho, surge de conteúdos trabalhados em outras disciplinas. A arte é utilizada como instrumento para ensinar outras disciplinas e não é enxergada a partir dela mesma, servindo de meio para atingir objetivos que geralmente não estão relacionados com seu ensino.

Mesmo que a vivência da significação artística apareça mais como um meio para atender às demais disciplinas do que como um fim nela mesma, há que se destacar os diversos sentidos construídos e expressos nas falas acima. Uma primeira coisa é que as crianças por

meio do exercício artístico, discutiram ideias e confrontaram pontos de vistas diversos sobre a mesma realidade como mostra a fala de Ana. Segundo, é importante destacar a especial atenção que as crianças atribuem às atividades que realizaram e a ressalva à importância de que aprender junto é construir e colaborar com o outro, ser capaz de socializar o seu saber-fazer aos colegas que precisam de ajuda, como relata Valéria.

Os desenhos das crianças abaixo evidenciam em especial a questão do uso do desenho vinculado à materialização de datas comemorativas. Essas produções me foram apresentadas pela professora, são produções de retratos das mães das crianças.

Imagem 15 - Produções das crianças



Fonte: A autora.

Nicole - Eu adorei a aula de arte, que foi pra desenhar e pintar o retrato da nossa mãe, a gente olhou um retrato que tinha no livro de português (2º ano).

Nicole nos diz claramente que na aula de arte trabalhou uma data comemorativa a partir da disciplina de português. Novamente aparece no dizer de Nicole e nas produções das crianças as datas comemorativas e nesse caso a arte dando respaldo a uma disciplina importante no currículo escolar conforme afirma Azevedo (2012). Essas são questões inseridas no contexto do paradigma modernista. Nessa direção, a professora trouxe a seguinte contribuição:

A proposta desses desenhos partiu do livro de Português em uma parte que mostrava autorretratos de Tarsila do Amaral e Anita Malfatti e

destacava que geralmente os artistas famosos costumavam pintar os retratos dos amigos. Como estava perto do dia das mães sugeri que as crianças fizessem os retratos de suas mães (Diário de bordo-novembro de 2013).

A professora reafirma o que foi respaldado na fala de Nicole. Em outra direção surge nessa atividade realizada pela professora a possibilidade de contextualizar com as crianças as artes plásticas a partir das obras de Tarsila do Amaral e Anita Malfatti e de promover um diálogo com a importância da leitura de imagem, como também enfatizar a importância da releitura de imagens, já que as crianças partiram de um autorretrato para desenhar os retratos das mães. Tal como demonstrado nos desenhos acima, são experiências que trazem sensações singulares a cada criança de acordo com seu olhar, sua memória, suas vivências e suas subjetividades.

A atividade da releitura dá respaldo à importância de se trabalhar com a criança a leitura da imagem. Nessa direção, Pillar (2003) defende que a educação do olhar deve ser desenvolvida a partir de Educação Infantil, onde é possível apresentar vários tipos de imagens para que as crianças possam fazer uma leitura seja de imagens de artistas famosos, sejam dos desenhos produzidos por elas. Não se trata de expor a criança a uma visão espontaneísta e sim de contextualizar, levando as crianças a problematizarem e refletirem sobre o que elas olham e produzem.

Nas produções expostas, a questão que parece mais preocupante é o fato da professora ficar somente no registro da iconografia. Era importante que houvesse a relação com seus cotidianos, suas geografias, suas histórias e suas narrações.

Porém, o que está posto nos discursos das crianças aponta para outra direção onde elas fazem suas produções visuais a partir de outras disciplinas. Vejamos o que diz a fala abaixo:

Gabriela - Teve uma aula que agente aprendeu no livro de história o que é poluição, aí a gente fez um desenho que a professora pediu pra gente fazer que falava sobre a poluição. (2º ano)

Na fala de Gabriela mais uma vez a arte aparece como suporte para aprendizagem de outras disciplinas e não a partir de suas próprias especificidades.

Para melhor elucidar o que está sendo posto aqui, trago para esse diálogo estudos do arte-educador norte americano Elliot Eisner, que influenciou o debate conceitual e metodológico sobre o ensino de arte na década de setenta. Nesses estudos, o autor toma como base reflexões em torno da função da arte para sociedade e para escola e propõe duas

abordagens para o ensino de arte: “contextualista” também conhecida como instrumentalista e a “essencialista” (RIZZI, 2003; ALMEIDA, 2004; JAPIASSU, 2003).

Para Japiassu (2003), a abordagem contextualista usa a arte como instrumento para assimilação de determinados conteúdos trabalhados pelas diferentes disciplinas do currículo. Almeida (2004) destaca outra perspectiva dessa abordagem, ressaltando que a mesma ganhou força nos discursos dos professores do Ensino Fundamental, em especial dos anos iniciais, que defendem as atividades artísticas por favorecerem o desenvolvimento emocional e social da criança, estimulando a criatividade, a imaginação e propiciando a desinibição.

Sabemos que essas questões defendidas pelos professores envolvem a formação global dos alunos e que isso não é um mérito somente da arte, inclusive isso tem sido apenas uma das polêmicas entre contextualistas e essencialistas. Porém, o que coloco em pauta para essa análise é a abordagem contextualista por ela ter emergido fortemente nas observações feitas nas aulas de arte como também nos discursos das crianças, para isso adotei o termo instrumentalista. Vejamos o enunciado abaixo:

Vivi - A aula de artes que eu mais gostei foi de trabalhar em grupo de fazer uma árvore de natal reciclando com papel crepom com garrafinhas e também com plástico de salgadinhos que a gente joga na rua e a gente também tá reciclando pra ajudar nosso ambiente e essa arte é boa pra a gente também salvar a nossa natureza (2º ano).

Mesmo que em seu discurso a criança demonstre seu prazer pela aula que propicia a interação entre as crianças por elas desenvolverem a atividade em grupo, ela enfatiza a importância da reciclagem para o meio ambiente e afirma ser a reciclagem uma arte boa. Ela assume essa postura por considerar a árvore de natal construída na aula como arte. Aqui não está sendo questionado o valor do fazer artístico com materiais de reciclagem: a reflexão vai na direção da arte ser utilizada em prol de outras disciplinas sem nenhuma reflexão em torno da própria arte.

Contudo, não posso deixar de considerar o quanto foi produtiva a participação de todos os sujeitos envolvidos neste processo (crianças e professor), nessa relação estabelecida nas aulas de arte com outras disciplinas.

Fotografia 20 - Crianças construindo a árvore de natal



Fonte: A autora

Como é possível perceber, a construção da árvore de natal pelas crianças na aula destacada por Vivi teve outros desdobramentos de sentidos nessa análise; porém, é a partir das falas das crianças que a relação é aqui estabelecida com o ensino de arte na perspectiva instrumentalista. No que se refere ao lugar da arte nesse contexto, alguns elementos precisam ser considerados. Assim, considero importante trazer a contribuição da professora do 2º ano:

Os projetos que a gente vem estudando, um deles é o PENAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa), destaca a interdisciplinaridade, trabalhar com as disciplinas não isoladamente, mas uma puxando a outra, trabalhar textos que vão amarrando uma disciplina a outra. Eu trabalhei reciclagem através das disciplinas de ciências, história, português e geografia. Trabalhei com um livro, não lembro o título agora, que contava a história de um menino que reutilizava os materiais que eram jogados fora. A partir daí foi que juntamos os materiais para na aula de arte construirmos uma árvore de natal. As crianças também fizeram desenho do meio ambiente com e sem poluição. Muitas crianças não sabem ler e escrever, então a gente usa a arte pra eles expressarem o que entenderam naquela disciplina. A arte como recurso visual, a ajuda a criança a se desenvolver e a se expressar oralmente. As crianças do 1º ao 3º ano, elas não têm entendimento pra essas coisas. A prioridade nessa faixa etária é que a criança aprenda a ler e a escrever, que ela seja alfabetizada. Então usamos os recursos disponíveis para que isso aconteça. A partir do 4º ano em diante é que a criança vai estudar cada matéria especificamente. Isso faz parte da proposta pedagógica que recebemos (Diário de bordo- dezembro de 2013).

Através das minhas observações tive acesso aos livros das disciplinas trabalhados e destacados pela professora no texto. Constatei que entre eles não existe nenhum livro direcionado para o ensino de arte. Os livros que abordam as disciplinas priorizadas no currículo, quando trazem alguma questão sobre arte não contextualizam, puxam para dar respaldo à disciplina em questão. Isso está naturalmente imbricado com o que a professora diz em relação aos procedimentos de suas aulas de arte onde ela amplia o olhar e a fala de suas práticas interdisciplinares, onde ela faz interação com a arte, procurando sempre incorporá-la às práticas escolares.

A interdisciplinaridade é um termo em pauta na atualidade e, de acordo Ana Amália Barbosa (2003), não é uma definição estanque, pois a cada estudo e a cada pesquisa surgem novos aspectos e novas definições. Uma definição que trago de interdisciplinaridade para esse diálogo é colocada por Richter (2003) através do prefixo inter:

“Inter” vai indicar a inter-relação entre duas ou mais disciplinas, sem que nenhuma se sobressaia sobre as outras, mas que se estabeleça uma relação de reciprocidade e colaboração, com o desaparecimento de fronteiras entre as áreas do conhecimento (2003, p. 85).

Richter (2003) traz outra importante contribuição quando destaca:

Trabalhar com artes de uma forma interdisciplinar tem se mostrado muito importante especialmente para projetos em ecologia e meio ambiente. Não se trata de tomar as outras disciplinas e integrá-las, nem colocar a Arte a serviço de outras disciplinas (p. 86).

Essas reflexões da referida autora são importantes para reafirmar em primeiro lugar que as aulas de arte com intuito de trabalhar a interdisciplinaridade têm tido como foco questões ligadas ao meio ambiente e essas foram questões que perpassaram as falas das crianças de forma significativa. Em segundo lugar, que em nome da interdisciplinaridade a Arte não deve ser colocada a serviço de outras disciplinas.

Destarte, posso reafirmar tendo como âncora as falas das crianças e o discurso da professora que nas aulas observadas a arte ganha um lugar no contexto instrumentalista de seu ensino onde a mesma é utilizada para a aprendizagem de outras disciplinas focalizando também o desenvolvimento pessoal da criança. É importante trazer para esse contexto, com base no que disse a professora, que as séries iniciais estão focadas no ensino polivalente, sendo assim, muitos professores dos anos iniciais preferem programas que priorizem a

flexibilidade para que seja promovida a integração entre as disciplinas evitando assim a fragmentação dos conteúdos.

Para Almeida (2004), esses diálogos entre as disciplinas sem priorizar os conhecimentos e conteúdos específicos de artes dentro da perspectiva instrumentalista contribuem para formação global da criança:

Não há, tampouco, nenhuma razão constrangedora que nos faça duvidar ou negar que as atividades de arte na sala de aula possam promover crescimentos pessoais independentes do valor ou da resposta estética (LANIER, 2011, p. 45).

Porém, o referido autor afirma também que o crescimento individual da criança não deve ser a questão chave pretendida pelos professores de arte, em especial os professores de Artes Plásticas, cuja questão primeira deveria estar pautada no progresso e no domínio dos procedimentos estéticos-visuais.

Por outro lado, Eisner (2011) deixa claro que valoriza a integração, a coerência e a unidade entre a arte e as outras disciplinas, desde que a arte não sofra redução, que seus valores não sejam diminuídos frente às disciplinas consideradas mais importantes no currículo escolar. Inclusive o referido autor assume que defende o isolamento do ensino da arte afim de proteger as especificidades da mesma.

Com base nessas reflexões, considero importante ressaltar que, mesmo reconhecendo a importância da visão de interdisciplinaridade defendida na fala da professora, sem tirar os méritos da importância de aprender a ler e escrever para criança, é necessário que seja pensado também para criança um processo de ensino e aprendizagem em arte que seja reflexivo, crítico e criativo.

Nessa direção, os estudos de Ferraz e Fusari (2009) apontam para uma metodologia do Ensino de Arte onde as autoras trazem fundamentos e preposições desse ensino tendo em vista a importância e a necessidade da apropriação por parte das crianças das diversas linguagens artísticas, pois as crianças têm potencialidade para diversificar e aprofundar cada vez mais seus saberes. As referidas autoras destacam a necessidade da formação do professor de arte e seu desenvolvimento estético.

Mas é pertinente pontuar que muitos são os desafios do ensino de arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre eles, é trabalhar de forma polivalente no que se refere ao ensino de arte, uma vez que a mesma acaba por ocupar um lugar minoritário entre os conhecimentos

ditos mais importantes, embora seja um conhecimento que permite a expressão de diversas linguagens inerentes a um processo de aprendizagem das crianças.

Mas, em que pese o lugar delimitado ainda hoje na escola para arte, faz-se necessário e urgente um olhar mais atento e criterioso bem como um espaço mais efetivo, que sensibilize e faça as crianças refletirem mediante a arte e suas linguagens artísticas.

5.1.9 A Arte e outras modalidades artísticas

Outro aspecto não menos importante foram os sentidos ressaltados pelas crianças acerca da arte e seu ensino que buscam afirmar outros conceitos e lugares menos tutelados a um uso instrumental, técnico, mas como conhecimento e como uma via para afirmação da cultura e da própria infância.

Quadro 12 - A Arte e outras modalidades artísticas

Kátia - Eu acho que a arte é uma coisa muito boa e também acho que arte não é só pintar e desenhar é cantar, dançar e fazer muitas outras coisas (2ªano).
Lucas - Artes não é só desenho, é várias coisas. É trabalho de barro, desenho, fazer novela, fazer filme. (2º ano).
Jefferson - Arte é diferente, porque o professor fala sobre teatro. Teatro é uma coisa que vem da arte, é uma coisa que a gente vai aprendendo coisas novas Arte não é só pintar e desenhar. Arte é cultura é mexer com barro, muitos tipos de danças. A gente aprende a cultura, povos africanos e danças, teatro. (5º ano).
Júnior - Gostei muito das aulas que a gente tá trabalhando o teatro (5º ano).
Mily – Artes ensina por que quando o professor tá ensinando arte todos ficam em silêncio e dá pra gente aprender muito mais coisas sobre arte (5º ano).
Zeus - Ele trabalhou teatro com barbante e expressão musical. Ritmo do frevo, ritmo da orquestra (5º ano).
Gilson - Artes é peça de teatro, é também o que os homens faziam nos tempos antigos, os moradores das florestas escreviam nas pedras. É também os capoeiristas, o frevo, é também, dança, música e teatro (5º ano).

Geyson - Na aula eu aprendi mais sobre as artes, a fazer peça de teatro, um monte de coisa, como se faz cenário, os figurinos, ser atores. O professor fez um trabalho com a gente pra gente criar uma peça de teatro, fazer as falas. E também falou dos tempos antigos, dos capoeiristas, do frevo. Falou de dança, música e teatro. Nas aulas de artes ele mostrou o frevo de Recife. Ele mostrou também os instrumentos musicais, na aula de arte eu aprendo muita coisa (5ºano).

Gilson - A gente trabalhou muitas coisas nas aulas de artes, agora tá trabalhando com teatro, fazendo roupa de jornal (5º ano).

Áurea - Lembro da aula que o professor falou e trabalhou com teatro e que a gente fez uns vestidos de jornais, decorou, pintou, teve modelos, estilistas, teve várias coisas de teatro (5º ano).

Edialida- Arte é peças de teatro, é estilo tipo fazer uma roupa que a gente cria de papelão de jornal (5º ano).

Antes das reflexões em torno das falas destacadas nesse quadro, considero pertinente ressaltar uma das minhas angústias no período desse estudo. Diferentemente da turma do 2º ano, o tempo de observação das aulas de arte na turma do 5º foi bem mais reduzido. Apesar dessa turma, como vimos anteriormente, ter aulas de arte duas vezes por semana, muitos foram os contratemplos encontrados durante minha permanência no campo nos dias destinados às referidas aulas, alguns deles foram: parada dos professores, encontro de capacitação dos professores, Prova Brasil, o professor adoeceu, datas festivas na escola, feriados que algumas vezes coincidiram com os dias das aulas, horário das aulas que num dia era na primeira aula e no outro na última, a primeira aula sempre começava atrasada e na última aula as crianças já estão cansadas e querendo voltar para casa (Diário de pesquisa - meados de 2013).

Naturalmente, essas questões influenciaram na coleta de dados dessas aulas, que foi bem reduzida. Felizmente, o tempo reduzido de observação não impediu que eu realizasse as conversas gravadas com os sujeitos de pesquisa do 5º ano que passam a ser a referência principal para próximas reflexões.

Fotografia 21 - Conversas com as crianças do 5º Ano



Fonte: A autora

Inicialmente, gostaria de destacar a pluralidade de sentidos atribuídos à arte e seu ensino nesse ponto específico da análise, que contribuem para uma visão mais ampliada da arte, indo na direção da mesma como área do conhecimento.

Embora neste quadro as falas sejam prioritariamente das crianças do 5º ano, duas falas das crianças do 2º ano chamam atenção. As mesmas revelam e afirmam ser a arte mais do que desenhar e pintar, o que demonstra que essas duas crianças mesmo não trabalhando as outras linguagens de arte nas aulas observadas, já trazem outros sentidos sobre arte, o que sugere Lanier (2011), pode estar ligado a alguma experiência estética vivida por elas antes de chegarem a escola.

***Kátia** - Eu acho que a arte é uma coisa muito boa e também acho que arte não é só pintar e desenhar é cantar, dançar e fazer muitas outras coisas (2ºano).*

***Lucas** - Artes não é só desenho, é várias coisas. É trabalho de barro, desenho, fazer novela, fazer filme. (2º ano).*

As vozes dessas crianças revelam a ampliação do olhar das mesmas acerca do que pode ser entendido como arte e a maneira pela qual elas se relacionam com esses objetos de arte ao conhecer, apreciar e fazer arte; simultaneamente revelam, ainda, o valor e o significado dessa aprendizagem para elas.

Mas foi entre as crianças do 5º ano que encontrei majoritariamente a expressão de outros sentidos de arte, que vão além de pintar e desenhar, ampliando o diálogo para as outras linguagens, quando elas destacam, por exemplo, a grafiteagem, o figurino, o cenário, trazendo também o teatro, a música e a dança. Neste contexto, os alunos já transitam por outras modalidades artísticas e carregam consigo alguns saberes mais legitimados pelo campo da arte, indo em direção das especificidades das linguagens artísticas.

Embora esses sentidos tomem contornos muito próprios sob o ponto de vista das crianças, é perceptível em seus relatos uma maior aproximação com elementos que estão inseridos nas discussões atuais sobre o ensino de arte. Mesmo mantendo em muitos aspectos categorizações de arte que não se enquadram nas categorizações expressas nos livros, nos currículos e pelos próprios professores, é perceptível aqui a expressão de sentidos de arte implicados diretamente com as perspectivas, ações e discussões atuais do período em torno do processo de ensino e aprendizagem de arte que tem como um dos enfoques principais a arte como expressão, cultura e conhecimento (BARBOSA, Ana Mae, 2003; AZEVEDO, 2010). Vejamos algumas falas destacadas do quadro:

***Jefferson** - Arte é diferente, porque o professor fala sobre teatro. Teatro é uma coisa que vem da arte, é uma coisa que a gente vai aprendendo coisas novas. Arte não é só pintar e desenhar. Arte é cultura, é mexer com barro, muitos tipos de danças. A gente aprende a cultura, povos africanos e danças, teatro. (5º ano).*

O discurso de Jefferson nesse enunciado revela que ele foi a única criança do 5º ano que fez referência à cultura local da arte do barro; ele ampliou ainda mais seu discurso quando reconhece a importância da arte para aprender a cultura de outros povos, estendendo para um conhecimento mais sistematizado quando afirma que arte é muito mais do que pintar e desenhar e fazendo uma conexão com as linguagens de arte. A maioria das outras crianças denota em suas falas sentidos atribuídos à arte que partem especialmente das aulas de arte, quando elas dão ênfase às áreas da arte indo na direção de suas especificidades.

***Gilson** - Artes é peça de teatro, é também o que os homens faziam nos tempos antigos, os moradores das florestas escreviam nas pedras. É também os capoeiristas, o frevo, é também, dança, música e teatro (5º ano).*

Esses discursos apontam a arte como conhecimento situando as quatro linguagens de arte: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. Os dizeres das crianças também trazem os desdobramentos dessas áreas, quando abordam cenário e figurino(teatro), os diversos ritmos de música (dança e música), indo também em direção da arte dentro de uma perspectiva histórica.

Os sentidos que emergem dos dizeres das crianças situam-se na concepção de arte como conhecimento, largamente discutido na atualidade. De acordo com Vidal (2011), essa concepção se amplia e vai além das preposições redutoras das perspectivas tradicionais e modernistas. Assim, no contexto atual do ensino de arte, a mesma é considerada como

disciplina com seus conteúdos e especificidades, passando a ser compreendida pelos seus próprios sentidos e significados.

Essa perspectiva da arte na educação como área do conhecimento com suas linguagens e seus desdobramentos dialoga com a abordagem essencialista proposta por Lanier (2011), onde o autor defende a importância da arte pelo seu próprio valor, com conteúdos específicos inerentes às artes. Porém, o autor adverte que não podemos deixar que a arte se torne algo mecânico e sem vida, como muitas vezes acontecem em algumas disciplinas nos diversos níveis de educação.

As discussões em torno desse assunto na atualidade estão centralizadas no ensino de arte como conhecimento, tanto na educação formal, quanto na educação não-formal. Nesse sentido, os discursos contemporâneos se distanciam cada vez mais da concepção modernista que defendia que arte não se ensina, se expressa (BARBOSA, 2003, 2010; SILVA, 2005). Isso não significa um rompimento com a arte como expressão, proclamada pelo modernismo, mas acrescenta a essa concepção a ideia de arte como conhecimento buscando a conceituação da arte como cultura (AZEVEDO, 2014).

Essa concepção de arte não está pautada em uma disciplina engessada, isolada, centrada apenas em conteúdos, onde as crianças se tornem meros receptores desses conhecimentos. O que é defendido é o ensino de arte que leve em consideração os diversos sujeitos que estão envolvidos nessa aprendizagem sem perder de vista o contexto cultural, social, histórico e político em que eles estão inseridos.

Desse modo, muitos são os estudos voltados para o ensino de arte nessa perspectiva que enfoca e questiona os modos de como se ensina e se aprende arte. Em muitos desses estudos, a abordagem triangular de Barbosa (1998) continua sendo um grande respaldo para o processo de ensino e aprendizagem em arte na contemporaneidade.

Mesmo a AT tendo sido pensada para as artes e culturas visuais, ela vem sendo desenvolvida e reinventada por diversos arte/educadores para outras linguagens de arte a exemplo do Teatro, da Dança e da Música. Para Azevedo (2014), essa ampliação da AT e seu sentido histórico de transformações representam significativas mudanças no campo da Arte/Educação no Brasil, o que o referido autor denomina de “virada arteducativa”.

Essa visão de Azevedo (2014) coloca no cerne das discussões as três ações que ancoram a referida abordagem: o fazer artístico (produções artísticas), a leitura da obra de arte que vai além de uma simples apreciação em torno da obra e estende-se para uma leitura mais ampla de mundo, e a contextualização, que por sua vez não se resume a trazer informações

sobre o artista e se amplia para as relações com as experiências vividas de cada indivíduo. Essas ações estão imbricadas com a arte como cultura, expressão e conhecimento.

Evidentemente o que foi posto anteriormente não encerra as reflexões em torno da referida triangulação. Pois a AT é aberta e flexível e não hierarquiza suas ações por ser dialogal e multiculturalista. Segundo Barbosa (1998), a AT não pretende reduzir os alunos a receptáculos, refere-se a uma educação crítica e reflexiva construída pelo aluno e mediada pelo professor acerca das artes. Esse posicionamento vem ao encontro do que penso ser o ensino de arte para crianças, para isso é preciso saber de quais crianças falamos. Vejamos o que nos dizem as crianças sobre ensino de arte.

Mily - Arte ensina por que quando o professor tá ensinando artes todos ficam em silêncio e dá pra gente mais aprender muito coisas sobre artes (5º ano).

Geyson - Na aula eu aprendi mais sobre as artes, a fazer peça de teatro, um monte de coisa, como se faz cenário, os figurinos, ser atores. O professor fez um trabalho com a gente pra gente criar uma peça de teatro, fazer as falas. E também falou dos tempos antigos, dos capoeiristas, do frevo. Falou de dança, música e teatro. Nas aulas de artes ele mostrou o frevo de Recife. Ele mostrou também os instrumentos musicais, na aula de arte eu aprendo muita coisa (5ºano).

Os discursos de Geyson e Milly deixam claro que o professor ensina arte e que as crianças aprendem muitas coisas sobre a mesma. Essas afirmações apontam para a forma como se ensina e se aprende arte. Nessa direção, a pesquisa de Barbosa (1998) traz grandes contribuições em relação aos modos como se ensina e se aprende arte, reforçando o conceito de que arte/educação é a epistemologia da arte.

Assim, os sentidos que as crianças do 5º ano trouxeram sobre arte caminham na direção do que aqui foi exposto. Porém, é bom lembrar que esses dizeres das crianças emergem das aulas de arte que, por sua vez, estão ligadas ao ensino de arte e conseqüentemente à prática pedagógica desse ensino. Nesse contexto, entra em cena a voz do sujeito coadjuvante desse processo, o professor de arte do 5º ano.

Estou trabalhando o Teatro nas aulas porque é o que estava no meu planejamento anual, como dividi nas quatro linguagens, Artes Visuais, Arte da dança, Arte da Música e Arte do Teatro, então o Teatro entrou na quarta unidade, trabalhei as outras linguagens nas outras unidades. Eu acredito que nessa faixa etária é importante trabalhar as quatro

linguagens. Por que geralmente o que é trabalhado são duas linguagens, desenho e pintura que entra em Artes Visuais e a Dança nas datas comemorativas. Fazer o planejamento de artes é muito complicado, porque a Secretaria manda planejamentos para outras disciplinas mas não manda nada em artes. Também não temos nenhum material didático, vem livros das outras disciplinas e nada de artes, sinto necessidade de material didático para o professor trabalhar e para ser fornecido ao aluno. Enfrentamos muitas dificuldades, a maior dela é a falta de nossa formação em artes. Como lhe disse na nossa primeira conversa eu fiz meu planejamento com base no PCN em arte, mesmo assim é complicado porque os PCN trazem as quatro linguagens em artes que são assuntos muito vastos, mas, não apontam caminhos, então o professor tem que se virar, pesquisar e correr atrás. (Diário de bordo - Dezembro/2013).

É possível perceber no discurso do professor que ele está informado sobre o conceito do ensino de arte na contemporaneidade e que também está consciente das dificuldades enfrentadas no referido ensino. O interesse demonstrado pelo professor em pesquisar e estudar arte, como também sua formação em pedagogia, contribui para que o mesmo promova um diálogo entre a educação e a arte, possibilitando um olhar diferenciado sobre o referido ensino.

Os vários sentidos que emergiram das falas das crianças apontam para a arte como conhecimento, ganha respaldo no discurso do professor que por sua vez tem como base para sua prática os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-Arte). Como já frisei nesse estudo esse documento oficial, apesar de suas limitações, se constitui como uma base inicial importante para compreender o ensino de arte na atualidade.

Mesmo as crianças elucidando em suas falas as quatro áreas de arte destacadas pelo professor, foi possível perceber com base nas observações feitas nas aulas que a linguagem de arte que estava sendo trabalhada pelo professor era o teatro e algumas das suas especificidades; isso também fica explícito nos dizeres das crianças:

Áurea - Lembro da aula que o professor falou e trabalhou com teatro e que a gente fez uns vestidos de jornais, decorou, pintou, teve modelos, estilistas, teve várias coisas de teatro (5º ano).

Edialida - Arte é peças de teatro, é estilo tipo fazer uma roupa que a gente cria de papelão de jornal (5º ano).

Júnior - Gostei muito das aulas que a gente tá trabalhando o teatro (5º ano).

Para referendar o que foi colocado acima, vejamos os destaques feitos a partir das observações das aulas em questão:

Em uma das aulas de teatro o professor trabalhou com a confecção de figurinos, destacando que levaria em consideração a criatividade. O material foi solicitado na aula anterior quando o professor explicou a atividade e pediu para as crianças trazerem jornais e revistas velhas. Nessa aula, o professor levou as crianças para o pátio da escola, onde sugeriu que elas trabalhassem em duplas ou em pequenos grupos. Sugeriu que algumas crianças fossem os modelos e as outras figurinistas. A proposta era que eles confeccionassem as roupas que os atores vestem nas peças de teatro (figurinos). As meninas se centraram em fazer, peças como vestidos, saias e tops, elas ligavam as roupas aos desfiles de moda. Os meninos por sua vez confeccionaram peças masculinas. No final da atividade o professor pediu algumas crianças de outras turmas para dizerem quais as roupas mais criativas. As discussões com a turma ficaram centrada nas seguintes questões. Quem participou da atividade: Quem foram os modelos e quem produziu as roupas? Quem deu as ideias para produzir as roupas Quem foi mais criativo? O professor deu ênfase a organização e a criatividade do grupo. Fiquei inquieta, e me segurei pra não perguntar: Nesse contexto onde entra o teatro? (Diário de bordo- novembro de 2013).

Fotografia 22 - Crianças fazendo figurinos



Fonte: A autora

Vejamos os destaques de outra aula:

O professor levou as crianças para o pátio para apresentarem umas cenas em dupla e em trio. Essa atividade foi sugerida anteriormente pelo professor, a proposta era que as crianças criassem um pequeno texto, onde elas trariam um diálogo, deveriam decorar o texto e apresentar; o professor sugeriu que nas apresentações as crianças usassem figurinos e cenários. Essa seria a prova de artes e valeria nota. No pátio os alunos, as crianças fizeram as apresentações. As cenas foram muito rápidas, alguns alunos estavam desconcentrados e riam durante as apresentações. Depois o professor perguntou quem teve as ideias pra escrever as peças? Quem foi o melhor ator?

Novamente minhas inquietudes: Qual peça? Que ator? (Diário de bordo - novembro de 2013).

Fotografia 23 - Crianças fazendo cenas de teatro



Fonte: A autora

É importante destacar que teatro é uma das expressões artísticas que tem conquistado grande simpatia e interesse da comunidade escolar. É possível constatar isso na empolgação que geralmente toma conta de alunos e professores no momento de escolher dramatizações a serem realizadas no contexto escolar, seja em aulas de arte ou em projetos interdisciplinares, principalmente por ocasião das datas comemorativas e quaisquer festas realizadas no âmbito escolar.

Por outro lado, é importante destacar também, de acordo com Silva (2013), que apesar do teatro ser uma das áreas de arte explícitas nos PCN-Arte, com conteúdos específicos que podem e devem ser trabalhados, o ensino dessa linguagem artística ainda é muito pouco contemplado na disciplina de Arte. As aulas de teatro em questão abordam o teatro e trazem provocações em torno do termo, apontando caminhos para que o mesmo possa ser reconhecido como uma das áreas de arte.

Porém, esse ensino esbarra em questões como falta de tempo, de material de apoio e do domínio desse fenômeno artístico, para que o professor pudesse contextualizar com os alunos conteúdos inerente ao ensino do teatro, como o figurino, elemento trabalhado pelo professor quando as crianças confeccionaram as roupas de jornais, que teria sido bem mais contextualizado se tivesse sido utilizado como suporte para as crianças criarem os textos, como também utilizados nas apresentações feitas pelas crianças. O que aqui foi colocado está ancorado na fala do professor, quando o mesmo expõe as dificuldades enfrentadas para o ensino de arte.

Se já existe uma grande demanda para professores formados em uma linguagem artística, imaginem para um pedagogo, como é o caso, ter que dominar as quatro linguagens

de arte? Essa é uma questão crucial que envolve o pedagogo como profissional responsável em responder pelo ensino de arte na educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

É necessário e urgente que os professores que ensinam arte, pedagogos ou não, tenham conhecimentos básicos das quatro áreas artísticas e escolham uma delas para aprofundar seu estudo. Braga (2010) aborda essa questão enfatizando duas correntes para a prática pedagógica em arte, a abordagem generalista e a abordagem especialista. A primeira diz respeito à integração de duas ou mais linguagens artísticas e a segunda privilegia apenas uma linguagem de arte.

Pelo que foi observado, é possível ressaltar que o referido professor caminha na direção da abordagem generalista. Não posso descrever como se deu o ensino das outras linguagens artísticas pelo referido professor e que foram destacadas nos relatos das crianças. O que posso afirmar é que suas aulas se constituem em provocações que apontam para a possibilidade de que a arte possa posteriormente ser entendida como conhecimento.

Mesmo que os diversos sentidos que emergiram das falas das crianças assumam seus contornos próprios, elas revelam, tendo como âncora as aulas de arte, que a mesma tem suas linguagens, indicando a arte como um conhecimento mais sistematizado. Isso não significa dizer que as crianças tenham entendimento sobre a importância do ensino de arte e de suas linguagens, já que as mesmas parecem não ter oportunidade de discutirem, problematizarem e refletirem sobre o assunto. Essas questões levantadas aqui partiram e consideraram as interações entre crianças e professor, porém, meu olhar permaneceu centralizado nos pensares e dizeres das crianças sobre arte. Portanto, todos os sentidos aqui discutidos e revelados partem das vozes delas.

5.2 2º Eixo Temático - Arte e seu ensino: dimensões do sensível no cotidiano escolar

A arte-educação é um termo específico que é associado no Brasil a um movimento político em defesa do ensino de arte na educação escolar, se constituindo como uma construção social, histórica e cultural da humanidade e como um campo de conhecimento empírico-conceitual, aberto a diferentes enfoques. Nesse âmbito, se insere também como um campo disciplinar que tem como objeto definido o processo de ensino e aprendizagem em arte que engloba as quatro áreas da mesma: artes visuais, música, dança e teatro (AMORIM, 2007; AZEVEDO, 2012; SILVA, 2005).

Como se sabe, a questão sobre se a arte se constitui ou não em um campo disciplinar é tênue e, portanto, não se tem uma resposta única para a questão. Duarte Júnior (2011) não concorda que a arte-educação seja inserida nos currículos escolares como uma mera disciplina, não porque o autor desconsidere a arte como um campo do conhecimento; sua preocupação está em torno da arte como disciplina que fique focada em conteúdos descontextualizados e fragmentados, que a mesma venha a sofrer a influência do sistema educacional brasileiro pautado no pensamento racionalista, que, por sua vez, privilegia a mente e desconsidera os saberes provindos da sensibilidade.

Segundo Duarte Júnior (2011), vivemos historicamente uma educação colonizadora, onde não existe lugar para aprendizagem significativa, porque nosso ensino sempre esteve articulado ao pensamento racionalista e cada vez mais distanciado de uma formação humanística e sensível, tendo como base o adestramento do indivíduo visando a uma mão de obra qualificada para o exercício de uma profissão, de uma técnica. “No adestramento há uma resposta fixa, a um sinal também fixo. Na aprendizagem há abstração dos significados que os símbolos permitem. E apenas o homem constrói símbolos” (2011, p. 23).

Para o referido autor, esse processo de adestramento afeta as disciplinas, e o impacto disso para o ensino da arte é muito mais devastador, pois a arte encontra-se perdida no meio das disciplinas consideradas mais importantes e mais sérias do currículo. Um agravante para o ensino de arte, para Duarte Júnior (2011), foi a promulgação da Lei 5.692/71 que em nome da modernização do ensino, o que conseguiu fazer na realidade foi tolher a criticidade e a criatividade no âmbito escolar.

Essa questão foi refletida firmemente na educação artística, onde o professor deveria dar aulas das diversas linguagens artísticas. Para Duarte Júnior (2000), isso é algo impossível e, para esse autor, essa é apenas uma das questões para o desvirtuamento da arte-educação.

Essas reflexões colocam em foco a polivalência, que esbarra na falta de formação do professor para área de arte, que por sua vez vai na direção dos cursos de Pedagogia. Essa foi uma questão já mencionada quando tomei por referência o discurso do professor de arte do 5º ano, mas considero pertinente retomá-la aqui.

Sabemos que a forma como se ensina e se aprende arte na formação dos professores nos cursos de Pedagogia é algo de grande relevância, pois isso terá repercussão no ensino de arte no chão da escola e conseqüentemente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para que os professores saiam desses cursos com uma base sólida em arte, torna-se necessário que os referidos cursos adotem a abordagem especialista:

De fato, em termos ideais, os cursos de Pedagogia deveriam contar com quatro professores na área de artes, um especialista em cada uma das linguagens, que poderiam trabalhar de forma articulada em pelo menos duas disciplinas (BRAGA, 2010, p. 131).

Dessa forma, a preocupação de Duarte Júnior (2011) é algo bastante pertinente, pois segundo a reflexão de Braga (2010), existe uma grande demanda da disciplina de arte nos cursos de Pedagogia no Brasil e, nos cursos que possuem a disciplina, geralmente, o ensino de arte está nas mãos de um professor especializado numa linguagem de arte, porém o mesmo acaba tendo que dar conta das quatro linguagens de arte. Isso não se constitui numa tarefa fácil devido à necessidade de abordagens teóricas e metodológicas específicas para cada linguagem. Assim sendo, estamos muito distantes de contarmos nos cursos em questão com professores especialistas nas quatro áreas de arte como nos aponta Braga.

É preciso também retomar aqui as reflexões feitas no capítulo 2 desse estudo, onde parto do conceito universal de estética, para conceituar a educação estética e promover um diálogo da mesma com a arte-educação. Assim, vimos que a arte-educação é mais que uma disciplina, tornando-se um elemento primordial para uma educação estética.

É nisso que consiste o pensamento de Amorim (2008), quando a autora afirma que a preocupação com a esfera sensível do homem está imbricada com a educação e com arte e isso acaba promovendo um casamento entre educação e arte, cujos herdeiros são os termos Arte-Educação e Educação Estética. É nessa esfera que, na arte-educação, a educação estética é alargada e aprofundada, pois mesmo ambas sendo fenômenos implicados, elas têm suas especificidades (AMORIM, 2007; LOPONTE, 2006; PERISSÉ, 2009; CARBONEL, 2010).

Para além destas questões colocadas acima, destacamos um outro elemento que consideramos muito importante nesse contexto. Segundo Gallo, a ciência tem dominado diversos aspectos da vida humana por seu vigor explicativo e eficácia técnica, elementos que como sabemos possibilitaram ao homem comando e manipulação do mundo. Sabe-se que essas questões tiveram impacto muito forte no âmbito da educação, como por exemplo, a não ênfase em processos pedagógicos que se localizam para além da estrutura da razão. E nesse sentido, a arte e seu ensino na sua dimensão sensível representaram uma forma de construção de conhecimento que acabou sendo minimizada no processo educacional nos termos da validação lógico-epistemológica. A crítica ao pedagógico aqui é feita em relação a seu caráter sufocador da criatividade.

Dessa maneira, para reflexões desse eixo, retomo a educação estética também conhecida como educação da sensibilidade (GALLEFFI, 2007; DUARTE JÚNIOR, 2000),

pensada numa perspectiva humanizadora, que envolve questões identitárias, valores, virtudes sociais e a ética. Uma educação estética, que não fica centralizada na arte, estende-se para outras áreas do conhecimento. Entretanto, é importante destacar que o diálogo com a educação estética parte primeiramente da vida cotidiana, da forma de ser e de estar no mundo.

A educação estética se consolida em uma perspectiva de integração porque aponta para o conhecimento que não se constrói na verdade de cada disciplina, mas sim na verdade do homem enquanto ser no mundo, no constante vir a ser do indivíduo, na historicidade humana (CARBONEL, 2010, p. 58).

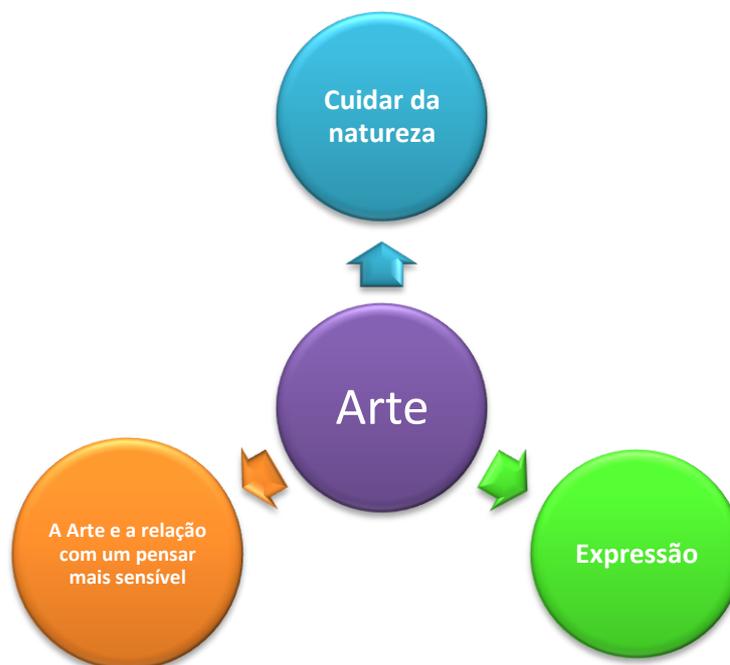
Tendo como base essa linha de pensamento, buscaremos a seguir estabelecer um diálogo em torno dessa relação: ensino de arte e sua dimensão sensível e estética, a partir dos sentidos que emergiram das falas das crianças.

5.2.1 De um pensar mais sensível: sentidos atribuídos pelas crianças

Como já apresentado anteriormente, a dimensão mais sensível e a vivência de uma experiência mais estética com a arte se fazem presentes desde o primeiro eixo temático, quando, por exemplo, as crianças relatam suas vivências com a arte do barro. Isso se consolidou nos discursos das mesmas no referido eixo, quando elas trazem uma experiência estética visual que parte do cotidiano, podendo ser ampliada nas aulas de arte. Isso ganha ressonância no argumento de Lanier (2011) quando o mesmo destaca que todo indivíduo quando entra na escola já traz consigo experiências estéticas:

É chocante ler na literatura específica de nossa área o tipo de afirmação, implícito ou às vezes mesmo direto, de que o ensino de arte deve - como que oferecendo esmolas aos pobres - deve propiciar experiências estéticas àqueles que nunca as tiveram ou que não poderiam tê-las sem nossa ajuda. Em última análise esse tipo de arrogância inconsciente é irrealista, para não dizer execrável (LANIER, 2011, p. 47).

O referido autor discorda de programas e de projetos educacionais que trabalhem com a educação estética e tenham como objetivo desenvolver ou criar nos indivíduos uma sensibilidade estética. Ele defende que deve ser usado o termo “ampliar” a sensibilidade estética, já que os indivíduos quando entram na escola já trazem uma sensibilidade estética. Tomando como referência essa assertiva, partimos então para apresentar três sentidos que emergiram fortemente pelas vozes das próprias crianças, a saber:

Figura 4**Fotografia 24 - Conversas com as crianças**

Fonte: A autora

5.2.2 Arte é cuidar da natureza

No conjunto de sentidos apresentados no quadro abaixo é muito clara a importância dada pelas crianças à reciclagem, ressaltando a partir dela o cuidado que devemos ter com o meio ambiente e com a preservação da natureza.

Quadro 13 - Arte é cuidar da natureza

<p>Ana - Todos que tiver ouvido essa conversa peço que não jogue lixo no chão, peguem e tentem reciclar lixo, não poluam o mundo, que isso não faz bem para nossa natureza, espero que sigam meu conselho. A arte ajuda a gente a cuidar da natureza, por exemplo, a gente tá reciclando, a gente tá ajudando a salvar a natureza (2ª ano).</p>
<p>Vivi - Na aula de artes a gente aprende por exemplo a reciclar a ajudar cuidar da natureza (2ª ano).</p>
<p>Léo - As aulas de artes ajuda a aprender umas coisas importantes, não poluir o ambiente, cuidar da natureza. (2º ano)</p>
<p>Katia - A aula de artes ela é muito legal, porque na aula de arte a gente aprende outra coisa que é muito legal por que fala sobre o meio ambiente, a natureza e eu gosto muito da aula de arte, por que ela desenvolve uma coisa que a pessoa aprende muito. (2º ano).</p>
<p>Mariana – Eu gosto da aula de arte, porque a arte pode se intrometer com tudo, na reciclagem e em muitas outras coisas (2ºano).</p>
<p>Marcos - Pra mim artes pode ser uma cultura, artes a pessoa vê em qualquer coisa, até em uma parede pintada, em uma folha de papel, pra mim artes é tudo (5º ano).</p>

Dos seis discursos apresentados no quadro, cinco destacam a importância dada pelas crianças à reciclagem ressaltando a partir dela o cuidado com o meio ambiente e com a natureza. Entram nesse contexto a educação estética e seu diálogo com a arte, que, por sua vez, pode corroborar a formação de um homem mais pleno, visando sua ampliação de compreensão do mundo, que vai além de uma educação pautada no pensamento racionalista, indo na direção de uma formação mais abrangente e integradora, sem separação entre sensibilidade, expressão e conhecimento. Para Duarte Júnior (2006), essa formação deve estar implicada com questões de cidadania, de ética e de sensibilidade desde a infância: “(...) as pessoas educadas desde crianças, de uma maneira sensível, educando a sua sensibilidade, têm menos possibilidade de, no futuro, agirem de uma maneira grosseira e brutal, tomando o mundo e os outros como objetos” (2006, p. 115).

O que autor nos diz vai ao encontro de um processo de formação humana comprometido com questões que envolvem o cotidiano, para que possam ser oferecidas às nossas crianças oportunidades de debater com problemas que vão além dos muros da escola. É importante que haja o afastamento da educação da mera transmissão de informação, a

mesma precisa ser pensada também dentro de uma perspectiva ética inerente à formação humana:

Às relações da experiência estética com a educação ambiental: aprender-se a respeitar a natureza, a se relacionar de maneira não predadora com ela a partir da experiência estética, a partir da experiência do belo. Penso, então que essa percepção de que você tem que ter uma relação sensível com o mundo, uma relação de beleza, uma relação de harmonia com o mundo, está se ampliando para outros campos que não só arte-educação: a educação ambiental. A medicina etc. (DUARTE JÚNIOR, 2006, p. 118).

A respeito da educação ambiental comentada pelo autor, vamos ver o que nos diz a fala abaixo:

Ana - Todos que tiver ouvindo essa conversa peço que não jogue lixo no chão peguem e tentem reciclar o lixo, não poluam o mundo, que isso não faz bem para nossa natureza, espero que sigam meu conselho. A arte ajuda a gente a cuidar da natureza, por exemplo a gente tá reciclando, a gente tá ajudando a salvar a natureza (2ª ano).

Nesse discurso, a criança ressalta a importância da reciclagem para que o mundo não seja poluído. Como a mesma sabia que a conversa estava sendo gravada, ela pareceu entender que a gravação seria ouvida por outras pessoas, assim, como é possível perceber, ela faz um apelo em sua fala para que cuidemos melhor da natureza. Nesse caso, ela atribui a importância da arte e da reciclagem para ajudar a salvar a natureza.

O que foi dito pela criança ganha notoriedade no pensamento de Duarte Júnior (2006), quando ele trata da experiência estética com a educação ambiental, onde se aprende a respeitar a natureza de forma harmônica e não predadora. O cuidado com o meio o ambiente foi uma constante na maioria das falas das crianças do 2º ano; a partir da aula de arte, elas passam a dialogar com problemas que envolvem nosso planeta; nesse caso, um problema fortemente destacado por elas foi a poluição.

Aqui, verificamos que o cuidado com o meio o ambiente, enquanto algo construído na aula de arte, foi uma afirmação majoritária entre as falas das crianças. As atividades artísticas desenvolvidas na aula de arte, tomando como referência a temática do meio ambiente, foram muito importantes para possibilitar às crianças o diálogo com problemas que envolvem nosso planeta. Como pode ser verificado abaixo, um problema fortemente destacado por elas foi a poluição:

Mariana - Eu gosto da aula de arte porque, a arte pode se intrometer com tudo, na reciclagem e em muitas outras coisas (2ºano).

Observa-se através do exposto, que essa criança também destaca a questão ambiental quando traz a reciclagem. Porém, seu discurso expande-se, quando ela afirma que a arte pode se intrometerem tudo. Entendo que Mariana, quando utiliza o termo intrometer, está apontando a arte como possibilidade de promover diálogos com outras disciplinas, podendo abarcar diversos assuntos que caminham em direção da multidisciplinaridade que

(...) pode ser vista como a utilização de conceitos, fundamentos, bases filosóficas, procedimentos e recursos de várias disciplinas numa articulação de saberes diferenciados e, supostamente, independentes. Ao se estudar um fenômeno referente ao meio ambiente, utilizam-se elementos da Química, da Biologia, da Geografia e assim por diante (FARIAS, 2012, p. 32).

O conceito de multidisciplinaridade colocado pelo autor supracitado ganha eco na fala da professora quando ela fala de seu modo de trabalhar a temática:

Trabalhei com reciclagem em Arte e nós reutilizamos materiais recicláveis como latinhas, garrafas pets e fizemos vários brinquedos. Foi trabalhado também, o meio ambiente e acúmulo de lixo e as disciplinas de Ciências, Geografia, Português e História. O trabalho desenvolvido em torno do meio ambiente aconteceu em algumas aulas (Diário de pesquisa - outubro de 2013).

A professora relata que, juntamente com as crianças, construíram vários brinquedos utilizando materiais descartáveis, trabalhando através de diversos elementos de algumas disciplinas para promover o estudo em torno do meio ambiente. A fala da professora traz significações interessantes acerca do sentido da educação estética.

Ter um olhar diferenciado e sensível para o que acontece em nosso entorno não um privilégio exclusivo da arte, isso não significa dizer que a educação estética se resume ao meio ambiente e à natureza; ela extrapola o terreno da arte, dialogando com outros campos dos saberes, se ampliando para o mundo vivido (AMORIM, 2008; PERISSÉ, 2009; CARBONEL, 2010), considerando também que educação estética está implicada com o processo formativo que envolva as linguagens artísticas.

No próximo discurso, a criança de maneira sensível e ampla traz o conceito que ela tem sobre arte:

Marcos - Pra mim arte pode ser uma cultura, arte a pessoa vê em qualquer uma coisa, até em uma parede pintada, em uma folha de papel, pra mim arte é tudo (5º ano).

Na fala dessa criança, ela ressalta o próprio conceito de arte dentro de uma dimensão estética, que extrapola a área artística e vem ao encontro do que foi discutido anteriormente. A criança amplia seu conceito sobre arte e deixa em aberto de onde parte seu entendimento sobre o assunto. Quando afirma que arte é cultura, ela pode estar se referindo à arte compreendida como a cultura local, a partir de sua vivência com a arte do barro, ou a arte como cultura de outros povos, ou como as diversas linguagens de arte, abordadas nas aulas de arte.

Cabe retomar aqui que não existe um conceito fixo e fechado sobre arte, conforme o que foi exposto no capítulo 1 desse estudo. Os conceitos sobre arte são diversificados e partem do contexto histórico, cultural, social, político, filosófico entre outros, estando implicado com o ensino de arte e com a educação estética.

No discurso de Marcos, quando ele afirma: “pra mim arte é tudo”, ele coloca em voga o valor do conhecimento comum (MAFFESOLI, 1998) e chama atenção para riqueza de sua afirmação, mesmo que pareça ser algo superficial, mas nesse caso pode se constituir como componente importante para se ter uma compreensão mínima sobre arte. Sendo assim, cabe aqui uma referência a Frederico Morais (1998), quando ele traz, entre os inúmeros conceitos sobre arte: “Arte é o que eu e você chamamos de arte” (p. 15). Assim, as vozes das crianças revelam seus vários pensares sobre o que é arte para elas. Um deles é arte como expressão.

5.2.3 Arte como expressão dos sentimentos

A arte como expressão, também ressaltada nas falas das crianças, provocou outros diálogos, que por sua vez fazem emergir outros sentidos, não sendo possível contemplá-los nesse estudo. Dentro dessa perspectiva ampla dos sentidos de arte dados pelas crianças, vejamos o que elas nos dizem no quadro abaixo em relação à arte como expressão:

Quadro 14 - Arte é expressão dos sentimentos

Vivi - Ontem na aula de arte, eu fiz uma carta especial pra tia quando ela terminou de ler ela estava chorando de emoção e isso é por causa da arte, a gente não só desenha, aprende a escrever, aprende a se expressar, eu aprendi muitas coisas com a arte (2º ano).

Zeus - Arte é a expressão dos sentimentos (5º ano).

Clarita - Eu acho que a arte mudou a minha vida, porque a arte é muito importante pra gente, que a gente fala sobre a vida da gente na aula, faz um desenho da gente. A arte mudou minha vida porque eu aprendi a se expressar, a gente aprende muita coisa com artes (2º ano).

Em suas falas destacadas no quadro acima, Vivi e Clarita do 2º ano enfatizam que elas aprenderam muitas coisas com arte. Novamente aqui as crianças não deixam claro de qual ângulo elas se referem à arte. Podem estar relacionando arte à comunidade, às aulas de arte, ou elas podem estar se referindo a outras questões que vão além do âmbito da arte.

É perceptível durante essa análise que é uma constante a partir das aulas de arte ser dada ênfase às outras disciplinas, como percebemos também através do discurso de Mariana, destacado do quadro 14, que a arte possibilita o diálogo entre disciplinas para abordar questões que se relacionam com a nossa forma de viver e estar no mundo, a exemplo do meio ambiente.

Nos sentidos apresentados nas falas de Vivi e de Clarita, elas evidenciam que a arte contribuiu para que elas se expressassem melhor; mas será que somente a arte possibilita às crianças se expressarem? Certamente que não, expressar emoções não é algo permitido somente em arte, qualquer área do conhecimento pode possibilitar isso, desde que as crianças tenham a oportunidade de através de suas vozes compartilhar suas experiências, seus dizeres, seus pensares e isso só será possível através de um processo de ensino e aprendizagem que não esteja pautado numa transmissão de conhecimentos fragmentados, que não tenham sentido para elas. Para isso, não podemos deixar de considerar o ponto de vista das crianças.

Quando essa perspectiva se consolida nas aulas de arte, a arte poderá provocar o interesse da criança a partir do mundo vivido, fazendo-a ir em direção da arte e de suas diversas expressões, propiciando um diálogo mais sensível e mais reflexivo sobre arte e sobre o mundo. É nesse âmbito que se insere a educação estética. Vejamos abaixo um fragmento de um dos discursos das crianças:

Clarita - Eu acho que a arte mudou a minha vida, porque a arte é muito importante pra gente, que a gente fala sobre a vida da gente na aula...

Tal como demonstrado no fragmento do discurso acima, a arte para essa criança assume um contexto da arte vivida nas aulas de arte, que segundo a mesma mudou sua vida,

por que nessas aulas ela e as outras crianças podem falar sobre suas vidas. Ter a oportunidade de falar sobre questões da vida vivida a partir do cotidiano parece ganhar uma dimensão significativa para essa criança, pois as referidas aulas passam a assumir um espaço de conversas, trocas e de partilhas entre as crianças.

De acordo com Buoro (2009), a escola tal qual conhecemos e vivenciamos não privilegia um processo de aprendizagem que tenha uma relação direta com a realidade e o conhecimento do mundo, que deve ser feito pela mediação da escola, ficando em segundo plano, quando a mesma prioriza a ferramenta verbal dando preferência à forma escrita.

Essa postura da escola colocada por Buoro (2009) ganha a oportunidade de ser rompida na aula de arte citada por Clarita, quando na sua fala ela demonstra que na referida aula as crianças conquistam um espaço para falarem de coisas que lhes dizem respeito. Entra em voga a arte como forma de expressão emocional, defendida tanto por Vivi quanto por Ana, quando elas sublinham que com a arte elas aprenderam a se expressar.

A postura assumida por essas crianças, quando definem a arte como sendo expressão, pode estar se referindo à abertura propiciada pela aula de arte para que elas possam falar, expressar suas opiniões sobre assuntos que envolvem a vivência delas. Ambas as questões apontam para arte como uma possibilidade da criança ter uma ‘voz’ (FERREIRA, Manuela, 2010), já que muitas vezes as crianças, sobretudo as tímidas e mesmo as mais extrovertidas são silenciadas diante do nosso posicionamento adultocêntrico, que desconsidera a criança a partir dela mesma. Sendo assim, a arte aqui pode ser pensada numa dimensão mais sensível que oportuniza às crianças se expressarem em seus dizeres e pensares tendo como impulso inicial o que elas trazem do mundo vivido. Isso parece ser elucidado na fala abaixo:

Vivi - Ontem na aula de arte, eu fiz uma carta especial pra tia quando ela terminou de ler ela estava chorando de emoção e isso é por causa da arte, a gente não só desenha, aprende a escrever, aprende a se expressar, eu aprendi muitas coisas com a arte (2º ano).

Diante do exposto, a criança afirma que a professora ficou emocionada e chegou ao ponto de chorar, através da carta que ela lhe escreveu. Segundo ela, essa emoção despertada na professora se deu por conta da arte. Constata-se assim uma possível demonstração da arte como forma de expressar nossos sentimentos, seja contextualizando questões sociais e culturais a partir de discussões em torno da mesma, seja manifestando nossos sentimentos diante de uma obra de arte, seja despertando nossos sentimentos a partir de histórias de vida que dialogam com assuntos interligados à arte.

É importante deixar claro que a educação estética pensada aqui que pode e que tem condições de ser aprofundada no ensino de arte, não tem a intenção de se utilizar da arte meramente para liberar as emoções, nem está relacionando a sensibilidade apenas no sentido da capacidade do indivíduo de se emocionar e de se comover.

Essa reflexão vai ao encontro ao pensamento de Barbosa (1998) quando a autora defende que educação deve contribuir para que o emocional progrida, mas não ao acaso. Por isso a arte precisa ser tratada como conhecimento, senão a mesma corre o risco de ser compreendida apenas como “‘um grito da alma’, não estamos oferecendo nem educação cognitiva, nem educação emocional” (BARBOSA, 1998, p. 20).

Esse argumento da autora deixa claro que não existe dicotomia entre razão/emoção. Esse argumento ancora a educação estética aqui defendida, que parte do vivido para dialogar com arte trabalhada na sala de aula.

Assim, diante do que foi colocado, considero importante trazer o relato da professora no sentido de estabelecer aqui uma compreensão mais alargada do que foi exposto pela criança. Segue abaixo o que a professora revelou sobre o que foi relatado por Vivi:

Vivi sempre teve muita dificuldade de se expressar em especial na produção verbal. Eu a incentivei a escrever coisas do dia a dia num caderno como se fosse um diário, tudo que fosse importante pra ela. Ela gostou da ideia e colocou em prática, começou a escrever e não parou mais. Ela sempre escreve cartas pra mim, para compartilhar essa experiência e eu sempre me emociono. Ela tem também utilizado os desenhos pra se expressar, faz isso nas aulas e em especial nas aulas de arte. Hoje ela trouxe o caderno para eu ler, fiquei muito emocionada com tudo que ela escreveu. Nada tem mais importância pra uma professora do que isso, ver o crescimento dessa menina, pra mim é muito importante. Ela escreve como se tivesse contando histórias, escreve a partir de coisas sobre sua vida, sobre a escola, sobre as aulas e sobre as de arte. Ela faz questão de destacar que as aulas de arte são as suas preferidas. (Diário de bordo - Setembro de 2013).

A fala de Vivi se reflete no relato da professora, pois é possível perceber diante deste relato que mesmo a aula de arte instigando a forma de se expressar da menina e a importância dada por ela a essas aulas, é importante reconhecer a dimensão sensível da proposta feita pela professora que foi prontamente aceita pela criança, que passou a registrar tudo que era vivido por ela em um caderno, transformando-o em um diário, perspectivado como uma espécie de arquivo (o diário) que lhe permite guardar as experiências das crianças – seus interesses, seus gostos e saberes -e construir significados a partir dessa experiência vivenciada:

A educação estética oportuniza uma experiência que não é uma simples manifestação de sensibilidade desconectada da sociedade, mas que sintetiza um conjunto de relações significativas e universais: propicia a oportunidade de interpretar os elementos das linguagens artísticas e preparar a criança para romper as fronteiras da sua vida cotidiana (FERNANDES; CASTILHO, 2007, p. 11).

De acordo com o pensamento dessas autoras, posso inferir que essa criança começa a trilhar um caminho em direção da educação estética, quando a mesma registra em detalhes seu cotidiano, quando desenha, quando escreve para a professora compartilhando suas experiências, sempre fazendo relação com as aulas de arte, enfatizando que as aulas vão além do desenhar e que, com as referidas aulas, ela aprendeu muitas coisas e construiu significados a partir dessa experiência entre elas, escrever e se “expressar”. Tendo ainda a expressão como referência, vejamos a fala da próxima criança:

Zeus - Arte é a expressão dos sentimentos (5º ano).

Tal qual foi exposto em sua fala, essa criança também aborda a arte como sendo expressão, só que quando afirma que a mesma é a expressão dos sentimentos, amplia a questão e abre possibilidades para algumas considerações.

Sendo a Arte a expressão dos sentimentos, como argumenta a referida criança, então ela reflete os sentimentos humanos que podem estar ligados nesse caso aos sentimentos das crianças expressados através de suas falas, de seus depoimentos, como também podem estar se referindo às artes produzidas pelos artistas que geralmente estão exprimindo sentimentos. No Alto do Moura essa é uma peculiaridade das artes figurativas.

Porém, é importante lembrar que Zeus pode estar relacionando a expressão com as produções artísticas realizadas espontaneamente pelas crianças. Essa, por sua vez, tem sido debatida por estudiosos do ensino de arte (BARBOSA, 1999; AZEVEDO, 2010; SILVA, 2005) que não deve ser mantida num estado de pretensa pureza, ligada somente a fatores emocionais desvinculada das questões externas ligadas ao meio cultural e social.

É possível constatar nesse argumento que a expressão da criança está relacionada historicamente ao contexto do ensino de arte: “A autoexpressão no ensino da arte era incentivada como cultivo de características associadas em crianças, quando, na verdade, ela realmente serviu para ocultar o conteúdo social da expressão” (SOUCY, 2008, p. 43).

De acordo com esse autor, esse pensamento acabou sendo expandido pelas pessoas, que passaram a propagar principalmente em relação às crianças pequenas que a autoexpressão no ensino de arte abrange todo universo da arte. É necessário ressaltar que a expressão artística também implica a expressão do objeto de arte e que somente a partir do romantismo passa a significar a expressão individual do artista.

Considero importante trazer essas reflexões provocadas pela fala de Zeus, quando o mesmo conceituou a arte como “expressão”. Essa é uma questão complexa que tem permeado as discussões atuais em torno da arte e de seu ensino: a arte é expressão ou a arte é uma linguagem? Esclareço que não tenho a intenção de responder à referida pergunta, pois esse é um assunto complexo que requer um debate aprofundado.

Contudo, gostaria de explicitar que a arte como linguagem é um conjunto de signos e de códigos, que determina a transmissão de significados conceituais; por outro lado, mesmo a arte sendo repleta de signos, as formas de arte não são propriamente símbolos convencionais, pois os artistas são livres e não estão presos a códigos. Assim, a arte se mantém livre de amarras, de convenções formuladas, nela as regras são rompidas, não se pode traduzir uma obra de arte em outra, lhe dando sinônimo como se faz na linguagem (DUARTE JÚNIOR, 2011; CARTAXO, 2012).

Nesse sentido, a partir da reflexão feita anteriormente com base em Duarte Júnior (2011) e Cartaxo (2012), a arte é uma expressão, só que é importante lembrar que toda expressão tem forma e tem conteúdo. A forma representa o estilo de cada artista situado numa época histórica. “Para se expressar, você deve expressar alguma coisa” (SOUCY, 2008, p. 41). Esse autor defende que toda expressão tem conteúdo, mesmo que ela pareça referir-se primeiramente à própria arte; esse conteúdo tanto pode ser explícito quanto implícito. Se existe conteúdo, então, existe algo para ser ensinado. Assim, a arte pode também ser considerada como linguagem.

As questões expostas aqui são inquietantes, porém a arte como expressão ou como linguagem são fenômenos entrelaçados, pois como declarou o menino Zeus do 5º, a arte é expressão e envolve os sentimentos. Para Duarte Júnior “(...) “a arte concretiza os sentimentos numa forma, de maneira que possamos percebê-los. As formas da arte que “representam” os sentimentos humanos” (2011, p. 44). Esse argumento do autor, de alguma maneira, se evidencia no sentido dado à arte por essa criança.

Sendo assim, a arte concentra os sentimentos, o conhecimento e eles comungam com a experiência vivida pelo homem comum e pelos artistas e com os estilos artísticos, indo em

direção dos diversos campos do conhecimento, então estamos lidando com a educação estética.

5.2.4 A Arte e a relação com um pensar mais sensível

Diante do que foi exposto, estou naturalmente desde do início desse eixo temático tratando de uma educação mais humanizadora e mais sensível. Esse assunto foi encontrado nos sentidos revelados acerca dessa questão a partir das falas do próximo quadro:

Quadro 15 - A Arte e a relação com um pensar mais sensível

Geyson - Nas aulas trabalhamos em grupo. É legal por que é muitas pessoas e todo mundo dá sua opinião (5º ano).
Valéria - Arte é uma coisa que você pensa na cabeça e faz, artes não é só desenhar, é imaginar para criar (2º ano).
Jefferson - A arte é muito importante porque a gente pinta, aprende mais o que é arte, se diverte com o professor, conhece mais o professor, fica muito bom nosso relacionamento nessas aulas (5º ano).
Vivi - Eu faço uma arte também na minha casa que é sobre desenhos, eu faço livrinhos com folhas, eu faço histórias muito legal que eu mesma invento, meus pais gostam do que eu faço, eu crio histórias com aventuras, por exemplo, quando eu crescer eu quero ser aquela pessoa que vai fazer livrinhos sobre desenhos, por que eu tenho uma paixão de arte de desenhos, de histórias diferentes que me ajudam muito (2º ano).
Katia - A arte pra mim não é só uma coisa, é muitas coisas, é uma inspiração para ter vontade de aprender coisas novas (2ºano).
Gabriel - Arte é a gente pensar e usar a imaginação para criar uma coisa (2º ano).
Marcos - Artes é diferente porque o professor não ensina fazer bonecos de barro, ele ensina outras coisas, tipo trabalha o raciocínio lógico, teve uma aula que era pra enrolar o barbante no dedo e nós tinha que desatar sozinho, agora a gente fez o trabalho em grupo (5º ano).
Gilson - Eu acho artes diferente, as vezes tem desenho, atividade com barbante que a gente trabalhou no grupo, a gente se relacionou com todo o grupo. Prende nossa atenção, por isso eu gosto e achoa arte diferente das outras matérias (5º ano).

Mariana - O importante é que a gente vai poder fazer muita coisa de artes, como um caderno, um livro, qualquer coisa que a gente possa se divertir com isso, então a gente pode pintar com isso, se desenvolver com a arte e pensar qualquer coisa com isso (2º ano).

Gilson- Eu acho artes diferente, as vezes tem desenho, agora tem outra coisa também, teve uma atividade com barbante que a gente trabalhou o raciocínio lógico, a gente se relacionou com todo o grupo.

As respostas presentes aqui revelam que as crianças perspectivaram nesse momento específico a arte como um processo que além de proporcionar um processo relacional partilha e possibilita experiências em que as crianças exercitam a imaginação, a criação, a opinião e um pensar muito mais autêntico e singular.

Tendo como base os sentidos dados pelas crianças à arte no quadro 15, focarei meu olhar numa das funções da educação estética no ensino de arte, que é estimular a ampliação do desenvolvimento dos sentidos. Para Amorim (2007), a arte é provocadora dos sentimentos, na medida que ela educa os sentidos humanos, parte adormecida do homem. Isso dialoga com o foco dado à arte como expressão dos sentimentos, discutido anteriormente em arte como expressão.

A sensibilidade é apontada por Amorim (2007) como um conjunto de funções orgânicas que buscam a inteligibilidade. Esse argumento vai ao encontro do pensamento de Barbosa (2008), que defende a arte como sendo aguçadora dos sentidos, que transmite significados que nenhuma outra área pode transmitir, seja no campo discursivo seja no campo científico. O pensamento dessas autoras dá ênfase à necessidade da apreensão de aspectos subjetivos e sensíveis além dos aspectos objetivos e lógicos, para ver e compreender o mundo de forma mais significativa. Isso significa romper com o pensamento de que a ciência está pautada puramente na razão e a arte, por sua vez, está amparada unicamente pela emoção (FERNANDES; CASTILHO, 2007).

Na fala abaixo, Valéria atribui especial destaque a três elementos importantes que a relação com arte lhe permitiu explorar, a saber; o pensar, imaginar e o criar.

Valéria - Arte é uma coisa que você pensa na cabeça e faz, arte não é só desenhar, é imaginar para criar (2º ano).

Através dessa fala, a criança evidencia três elementos importantes, o pensar, o imaginar e o criar, reconhecendo que a arte faz pensar, que para isso é necessário mobilizar a

imaginação, para ir em direção do ato criativo. O argumento dessa criança coloca naturalmente o pensar e o sentir na mesma esfera. A imaginação tem como base primordial a experiência vivida pelos indivíduos; quanto mais variada e rica for a experiência, a imaginação é ampliada. Nesse âmbito insere-se o processo de criação que está implicado em inúmeros fatores. Com base nos estudos de Vygotsky (1987), Borba considera que

O processo de criação no homem não é privilégio de pessoas especiais, dotadas de talentos, artistas reconhecidos ou cientistas famosos, e sim característica de todo ser humano que, no seu estar no mundo, “imagina, combina, modifica e cria algo novo” (BORBA, 2009, p. 82).

O que foi posto pela autora, amplia o pensamento da criança que é reafirmado pela criança no discurso abaixo:

Gabriel - Arte é a gente pensar e usar a imaginação para criar uma coisa (2º ano).

Apesar das limitações postas pela instituição escolar, dos contrassensos, de um contexto tão desfavorável à experiência do pensar e do criar, percebe-se pela fala da criança a arte como um solo forte e relevante, mormente pelos propósitos que a circundam. Ao relatar essa experiência, as crianças nos revelaram traços afirmativos do encontro com a arte na sala de aula. Dentre eles, destacamos a possibilidade de relacionar-se de outra forma com o saber, por meio de um pensar mais sensível e mais criativo.

Observa-se através do exposto que essa criança também enfatiza que a criação necessita da mobilização do pensamento e da imaginação. É possível perceber que ambos os discursos dão visibilidade à sensibilidade e à inteligibilidade como fenômenos interligados.

Ostrower (2013) afirma que mesmo no conceitual ou intelectual os processos de criação são articulados através da sensibilidade, pois a mesma é inerente e é patrimônio de todos os seres humanos, isso dentro da perspectiva da criação que passa pela nossa sensibilidade, chegando ao consciente de forma organizada. É nesse sentido que entra a concepção de percepção que “Abrange o ser intelectual, pois a percepção é a elaboração mental das sensações” (OSTROWER, 2013, p. 12). A percepção assim considerada por essa autora envolve integralmente todos os sentidos.

O que é debatido pela referida autora promove um diálogo com as potencialidades de expressão ou intelectuais defendidas por Reverbel, já destacadas nesse estudo, que são: relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção. Quando é estimulada a

ampliação do desenvolvimento dessas potencialidades, seja nas aulas de arte ou em outras disciplinas, possibilita-se um olhar diferenciado da criança sobre ela, sobre o outro e sobre o mundo que a rodeia. Entra aí um olhar mais sensível e mais reflexivo sobre o mundo e sobre a arte. Vejamos o que explicita este sujeito:

***Gilson** - Eu acho artes diferente, às vezes tem desenho, atividade com barbante que a gente trabalhou no grupo, a gente se relacionou com todo o grupo. Prende nossa atenção, por isso eu gosto e acho a arte diferente das outras matérias (5º ano).*

Conforme o exposto, essa criança exalta a importância da aula de arte pois, para ela, a mesma propicia a oportunidade de trabalhar em grupo, de trabalhar o relacionamento grupal.

Para Reverbel (1997a), quando a criança tem a oportunidade de trabalhar o relacionamento, ela sente-se mais à vontade no meio em que está inserida, tornando-se mais imaginativa, passando a observar as coisas de forma mais atenta e naturalmente passando a perceber o mundo de forma mais detalhada.

Diante do que é explicitado por essa autora, posso inferir que a importância dada ao relacionamento por essa criança seja o elemento chave para ela afirmar ser a aula de arte diferente das aulas das outras disciplinas. O discurso abaixo também aborda a aula de arte como sendo diferente:

***Marcos** - Artes é diferente porque o professor não ensina fazer bonecos de barro, ele ensina outras coisas, tipo trabalha o raciocínio lógico, teve uma aula que era pra enrolar o barbante no dedo e nós tinha que desatar sozinho, agora a gente fez o trabalho em grupo (5º ano).*

No discurso apresentado, além da criança considerar a aula de arte diferente, ela dá a entender que a aula amplia o universo da arte, porque sai do âmbito da cultura local centrada na arte do barro, possibilitando a oportunidade de aprender outras coisas. Marcos também declara que na aula é trabalhado o relacionamento. Outro dado que identifica essa fala da fala anterior é que ambas as crianças fazem referência a uma aula onde foi trabalhada uma atividade através da utilização do barbante. A aula da qual os meninos se referem foi a seguinte:

A aula de arte foi de teatro, onde foi realizada uma atividade utilizando um barbante e funcionou assim: no pátio o professor dividiu a turma em dois grupos, um que fazia a atividade e o outro que observava. Uma criança do grupo amarrava o barbante no dedo,

depois escolhia alguém na sua frente que também amarrava o barbante no dedo e passava pra outra criança assim sucessivamente até formar uma teia e depois um membro do grupo começava o processo de desenrolar o barbante ele ia guiando as outras crianças até desenrolar o barbante totalmente. Depois era a vez do outro grupo fazer a atividade. O professor explicou que para trabalhar com teatro é preciso desenvolver a noção de espaço e saber sobre a importância de trabalhar em grupo, trabalhar o relacionamento, receber comando e no teatro o comando seria dado pela pessoa que dirige a peça. Ele explicou que em outra aula falou dos elementos necessários pra fazer teatro como atores, diretor, cenário, figurino etc. (Diário de bordo - outubro de 2013).

Fotografia 25 - Atividade feita com barbante



Fonte: Professor de Arte do 5º Ano

Vejamos o que me disse o professor em relação à aula em questão:

Eu procuro trabalhar algo que faça sentido, que seja significativo pra vida das crianças e não fique só no conteúdo, que vá além dos muros da escola. A arte é muito vasta e contribui para que as crianças construam uma leitura diferente de mundo para que futuramente elas possam intervir e opinar sobre o mundo que estão interagindo (Diário de bordo - outubro de 2013).

O professor parece se preocupar que as aulas não fiquem centradas na questão conteudista, e que as crianças possam ter uma visão mais sensível e reflexiva, para que elas tenham a possibilidade de intervir e opinar sobre o contexto em que elas vivem, promovendo assim um diálogo com a educação estética.

De alguma maneira, essas questões se refletem em algumas falas das crianças de ambas as turmas, quando as mesmas enfatizam que a aula de arte é importante, porque elas trabalham o relacionamento grupal, como também ressaltam que a arte possibilita a elas pensarem.

Jefferson - A arte é muito importante porque a gente pinta, aprende mais o que é arte, se diverte com o professor, conhece mais o professor, fica muito bom nosso relacionamento nessas aulas (5º ano).

Dentre algumas questões que já foram discutidas nos discursos anteriores, na citação acima, a criança ressalta a importância do relacionamento para o grupo, enfatizando também que se diverte com o professor conhecendo-o melhor, a criança demonstra que essa relação com o professor favorece o relacionamento entre as crianças.

Considero pertinente destacar mais uma vez o pensamento de Reverbel (1997a) quando a autora defende que é importante partirmos do princípio de que devemos considerar, em primeiro lugar, o relacionamento social, que favorece o autoconhecimento e o conhecimento do outro, pois melhor relacionado o indivíduo se torna mais espontâneo e naturalmente se auto-aceita. Essa visão defende o aprimoramento dos sentidos, que possibilita às crianças terem uma percepção mais apurada sobre elas, sobre o mundo e sobre o outro.

A percepção delimita o que somos capazes de sentir e compreender, porquanto corresponde a uma ordenação seletiva de estímulos e cria uma barreira entre o que percebemos e o que não percebemos. Articula o mundo que nos atinge, o mundo que chegamos a conhecer e dentro do qual nós nos conhecemos. Articula o nosso ser dentro do não ser. Nessa ordenação dos dados sensíveis estruturam-se os níveis sensíveis (OSTROWER, 2013, p. 13).

Para a referida autora, os níveis sensíveis ganham estrutura no consciente. Essa perspectiva dialoga com uma das principais defesas desse estudo que é não promover a dicotomia entre a emoção e a razão. A esse respeito, Maffesoli (1998) traz a seguinte contribuição: “É preciso compreender que o racionalismo, em sua pretensão científica, é particularmente inapto para perceber, ainda mais apreender, o aspecto denso, imagético, simbólico da experiência vivida” (p. 27). O referido autor defende de forma veemente o senso comum, a sabedoria adquirida na experiência vivida no cotidiano, como sendo o impulso inicial para todo e qualquer conhecimento posterior, mais abstrato e mais elaborado.

Vivi - Eu faço uma arte também na minha casa que é sobre desenhos eu faço livrinhos com folhas, eu faço histórias muito legal que eu mesma invento, meus pais gostam do que eu faço, eu crio histórias com aventuras, por exemplo, quando eu crescer eu quero ser aquela pessoa que vai fazer livrinhos sobre desenhos, por que eu tenho uma paixão de arte de desenhos, de histórias diferentes que me ajudam muito (2º ano).

Considero importante lembrar ao leitor que o enunciado apresentado é da mesma criança, que passou a escrever suas experiências vividas no cotidiano num caderno (diário) acolhendo a sugestão da professora. Podemos perceber, de acordo com o pensamento de Maffesoli (1988), que a partir da sua vivência essa criança parte para um pensamento mais elaborado.

Vivi traz a arte para o contexto em que ela vive e nos mostra que a arte possibilita um pensar novo e diferente, quando ela fala da sua experiência de fazer livrinhos. Ela revela que sua relação com a arte contribui na relação com outros elementos. Para ela, o mais importante nessas práticas seria a possibilidade que se engendra, quando se junta o pensar, o aprender e o viver, de tornar o pensamento possível mais uma vez, já que acredita que, assim, pode-se experimentar um pensar menos imóvel. Uma outra questão ressaltada são os momentos de enriquecimento mútuo.

Pelo que percebemos até aqui nas diversas falas das crianças, o trabalho com arte permite trilhar um caminho para o aprimoramento e o refinamento dos sentidos. Isso pode representar uma possibilidade de uma formação mais humanista para as crianças, favorecendo assim, que elas tenham uma percepção de mundo mais ampliada, onde possam compreender os valores culturais, tendo a oportunidade de expor suas ideias e suas emoções.

Isso naturalmente será bem mais enriquecedor se as crianças tiverem a oportunidade de ter contato com as diversas linguagens artísticas. Diante do exposto, posso inferir que a arte propicia a articulação com a educação estética, indo em direção da ampliação do desenvolvimento de uma razão mais sensível.

Sendo assim, a aula de arte só veio intensificar o desenvolvimento de um cunho formativo, o qual já se ensaia na prática – investida do caráter experimental da criação – que, em certa medida, afasta-se mais do fantasma da formação, baseada exclusivamente no desenvolvimento de habilidades, na aquisição de conteúdos, na incorporação de uma didática e na estruturação de uma identidade pronta e cristalizada, independente dos desejos dos próprios educandos.

5.3 3º Eixo Temático - Arte e a produção das Culturas Infantis: da afirmação da infância e da criança

Para Sarmiento e Pinto (1997), a escolha da escuta da criança é uma condição fundamental no conhecimento das culturas da infância. Os termos culturas da infância, culturas de pares e culturas infantis (SARMENTO, 2005; SARMENTO; PINTO, 1997; CORSARO, 2011; ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010) são termos imbricados e estão relacionados às discussões em torno da infância e da criança.

Compreendo, a partir dos estudos de Sarmiento e Pinto (1997), as culturas da infância como um eixo vasto de pesquisas e estudos em torno da infância e da criança, que tem extensão aos mundos de vida dos “adolescentes e jovens” (p. 21), tendo respaldo na atualidade numa linha investigativa antropológica denominada “epistemologia da infância”. Para esses autores, uma das questões fundamentais dessa investigação é a interpretação da autonomia da infância; isso significa reconhecer a identidade cultural das crianças, onde as mesmas são capazes de constituir suas culturas, que não estão resumidas às culturas dos adultos:

As culturas da infância são resultantes da convergência de fatores que se localizam numa primeira estância, nas relações sociais globalmente consideradas e, numa segunda estância, nas relações inter e intrageracionais. Essa convergência ocorre na ação concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade da sua constituição como sujeito e actor social (SARMENTO, 2005, p. 373).

Para o autor trata-se de dar visibilidade às crianças, reconhecendo que as mesmas são capazes de interpretar a sociedade, os outros e a si mesmas. Assim, nas culturas da infância as crianças participam da cultura dos adultos ao passo que elas também são produtoras de cultura, de uma cultura própria que diz respeito a todo um aparato social, cultural que se destina a elas.

Ferreira, Manuela (2010), a esse respeito, localiza as crianças como protagonistas, como atores sociais e implicados nas mudanças e que através delas são também transformadas, se constituindo como sujeitos informantes das suas próprias experiências, a criança como produtora dos sistemas simbólicos pela interação com os outros.

Corsaro (2009a), por sua vez, buscando entender a cultura infantil localiza as brincadeiras como sendo um espaço/tempo significativo para o desenvolvimento da mesma,

sobretudo pela possibilidade de interação entre as crianças, defendendo que existe uma cultura de pares:

Por pares entendo a coorte ou o grupo de crianças que passam tempo juntas diariamente. Meu foco é a cultura de pares local, produzida e compartilhada primariamente por meio de interação face a face. Defino cultura de pares como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham em interação com pares. (CORSARO, 2009a, p. 87 e 88).

Segundo Corsaro (2009a), as culturas de pares se referem aos modos como as crianças se organizam, e organizam suas brincadeiras, criando regras para determinar quem brinca e até mudam as regras para dar espaço para que outras crianças que estavam de fora desse processo possam também participar.

Outro ponto que se encontra no cerne dessa discussão diz respeito à relação que ocorre entre as crianças e os adultos no processo de produção dessas culturas. Delgado e Müller (2005) ressaltam que as culturas da infância não são apenas produzidas entre as crianças e seus pares, mas, se estendem também para as interações delas com os adultos. É nesse sentido que as crianças se constituem como seres ativos, capazes de interpretar a cultura do adulto lhes dando uma interpretação que lhes é própria.

A produção da cultura infantil é, portanto, outro elemento importante para o que aqui está sendo discutido nesse trabalho - pelo significado que as práticas culturais têm para a construção dos sentidos pelas crianças das culturas infantis - já que de acordo com Delalande (2011) estão ligadas aos jogos, às brincadeiras e a outras práticas, que são transmitidas e transformadas, tendo como foco para sua construção elementos retirados do mundo da infância e do mundo do adulto.

Abramowicz e Oliveira (2010), por exemplo, afirmam que o que chamamos de cultura infantil existe mais nos espaços onde as crianças têm domínio da situação. São lugares como o pátio da escola, o recreio, entre outros, onde as crianças estão longe do controle dos adultos. É nesses espaços onde costumam acontecer os jogos, as brincadeiras e outras práticas culturais.

As culturas produzidas pelas crianças possuem traços distintivos da cultura geral, embora sejam fortemente influenciadas por ela. Esses traços são analisados por Sarmiento (2004), através do que ele chama de Gramática das culturas da infância, ou os “princípios de estruturação do sentido” (p. 23) que lhe são característicos. Porém, Sarmiento vai além

afirmando que “a inventariação dos princípios geradores e das culturas da infância é uma tarefa teórica epistemológica que se encontra em boa medida por realizar” (2004, p. 24).

Para o autor, esse é um desafio para os estudiosos da infância e da criança, que devem ter como base para ancorar seus estudos quatro eixos: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. Não pretendo nesse estudo esmiuçar os referidos eixos e sim a partir dessa linha de pensamento que situa as culturas infantis buscar compreender os principais sentidos que emergiram das falas das crianças no quadro seguinte, uma vez que a arte, pelo olhar das crianças, emergiu como uma atividade prática que possibilita e favorece a construção e a afirmação dessas culturas, sobretudo pela vivência lúdica existente nas aulas de arte. É nesse sentido que as crianças vão relacionar a aula de arte, dentre outras coisas, como o tempo/espço do brincar, da brincadeira, da diversão e dos brinquedos.

5.3.1 A arte é brincar, é brincadeira, é diversão e é brinquedo

É nesse sentido do que foi exposto anteriormente que as crianças relacionam a aula de arte, dentre outras coisas, como o tempo/espço do brincar, da brincadeira, da diversão e dos brinquedos. Nessa direção as crianças fazem relações dessas questões especialmente com a reciclagem, como veremos no quadro abaixo:

Quadro 16 - Arte é brincar, é brincadeira, é diversão e é brinquedo

Ana - Eu me sinto na aula de arte muito bem principalmente quando eu vou desenhar ou fazer alguma pintura, tipo na aula que a gente foi fazer uma pintura sobre a natureza e a gente desenhou bastante e eu desenei uma coisa bem legal, que foi tipo como eu se sentia na natureza que foi a verdade numa aula de arte, aí fui lá pra perto da minha casa num lugar que eu me sentia bem à vontade, aí eu convidei meus amigos pra gente fazer junto, aí acabou a gente **brincando** e fazendo meu trabalho **brincando**. Era pra pesquisar um lugar da natureza aí eu desenei e pinte. O que mais gosto na arte que lembra a criança, que é muito bom, a gente se sente feliz (2º ano).

Vivi - Como Katia falou ela **brinca** fazendo arte eu também **brinco** fazendo arte. Por exemplo, quando eu chego da escola eu fico lá em casa e sinto uma falta da escola, aí eu pego minhas bonequinhas pra brincar de arte, pego uns livros velhos, por que eu não tenho muitos brinquedos, então minha avó trabalha de costura e eu pego alguns panos, uns papelões pra fazer meus próprios brinquedos como reciclando. Na aula de arte a gente

também recicla e faz nossos próprios brinquedos, eu gosto porque lembra as coisas de criança, aí, a gente se diverte e **brinca** fazendo aula de arte (2º ano).

Jefferson - Na aula de arte a gente **brinca**, pinta, estuda sobre cultura, danças, aprende várias coisas, e é muito bom porque a gente se diverte, colore. Artes tem muita coisa a ver com crianças, **brincar**, se divertir, colorir (5º ano).

Mateus - Às vezes na aula de arte tem desenho, no desenho tem coisa de criança, a gente **brinca**, se diverte, aí lembra as crianças (5º ano).

Mariana - Gosto da aula de arte por que a gente pode **brincar** também, além de ter coisas pra reciclar, e fazer arte também pra gente fazer um boneco, qualquer coisa, um burro, uma casa pra gente poder se divertir também. Então a gente além de poder se divertir com isso, a gente também pode **brincar** com isso. Arte é uma coisa que me deixa alegre por que tem **brincadeiras** (2º ano).

Nicole - Eu acho que a arte é muito importante, porque a gente se **diverte**, a gente faz um monte de coisa. A gente se diverte porque arte é muito legal, a gente pega na tinta, se mela e continua **brincando**, muito legal. Teve um dia que a menina, minha prima, a mãe dela trabalha com barro e tinha um monte de tinta que não presta mais e a gente pegou e se divertiu muito. Fez umas esculturas, passou na roupa (2º ano).

Caio - Eu acho que a aula de arte muito divertida, por que a gente **brinca**, a arte alegrou minha vida (2ºano).

Marcos - Sinto prazer nas aulas de arte por que a gente **brinca**, lembra a criança e a gente aprende a ser feliz, a ser alegre, as outras aulas são cansativa, porque a gente escreve muito (5º ano).

Milena - Na arte aula de arte, a gente faz **brincadeiras** e isso também é muito importante pra criança, por que a gente pode **brincar** e se divertir muito (2º ano).

Gabriel - Na aula de arte tem **brincadeiras** e isso também é muito bom muito, muito legal, por que a gente pode **brincar** e se divertir muito (2º ano).

Katia - Eu lembro de uma aula de arte, que eu gostei muito, porque a gente usou nossa imaginação e pegou garrafas pet e paus de vassoura pra reciclar que não prestavam mais, aí a professora encaixou o pau na garrafa e dobrou a garrafa ficou feito um cavalinho foi muito legal por que a gente reciclou, fez brinquedos e **brincou**, foi muito legal por que a gente fez **brincadeiras** reciclando. Eu gosto da aula de arte por que eu me sinto criança e porque eu **brinco** fazendo arte. (2º ano).

Embora aqui mais uma vez as crianças tenham recorrido à reciclagem, como algo que se vive e se aprende na aula de arte, questão que como vimos perpassou a maioria das falas delas se refletindo em alguns dos sentidos dados à arte que foram analisados nos eixos anteriores, outro aspecto relevante nos sentidos apresentados pelas crianças foi a vinculação que elas estabeleceram entre a arte e sua aula como o espaço/tempo do brincar, da brincadeira e da diversão. Logo, um dos sentidos presentes nesses contextos é arte como sendo um conhecimento que possibilita às crianças construir suas culturas infantis e consequentemente caminharem na perspectiva de afirmação das suas infâncias.

Como se sabe, a brincadeira é um fenômeno e uma prática cultural, uma experiência de cultura, que não é privilégio nem exclusividade da criança, pois é inerente ao homem e é transmitida de modo inter e intrageracional. Assim, é uma herança cultural que é fruto de atividades sociais significativas, tornando-se uma forma de ação que cria e transforma os significados sobre o mundo (SARMENTO, 2004; BORBA, 2009; KRAMER, 2006):

A brincadeira é em si mesma um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos, artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas (BORBA, 2009, p. 71).

Dessa forma, para os autores supracitados, o brincar é um dos pilares da constituição das culturas da infância. Como demonstra Sarmiento (2004) acima, a ludicidade é um dos eixos para uma melhor compreensão sobre os estudos em torno da infância. Para ele, a ludicidade é um ponto fundamental das culturas infantis, que nos remete também à importância dada pela criança ao brincar.

Nessa direção, se insere também a cultura lúdica que, de acordo com Corsaro (2009a), é construída pelas crianças quando as mesmas brincam com seus companheiros. Uma preocupação constante nas pesquisas desse autor é destacar a importância da atividade lúdica entre as crianças, como sendo a criação de uma cultura entre as mesmas.

Tomando como referência as falas das crianças, vimos que dentre as múltiplas aprendizagens que a relação com a arte favorece e possibilita às crianças experienciar na escola, uma bastante significativa diz respeito ao processo de construção das culturas infantis. Por meio das vivências lúdicas com a arte, as crianças criam e recriam suas culturas, além de ser um momento que reflete as oportunidades que o contexto criou para que as crianças possam por meio do brincar exercitar uma experiência de aprendizagem alicerçada no prazer, na interação realizando atividades que lhes permitem explorar o espaço/tempo no qual se

insere por meio de atividades lúdicas que favorecem seu desenvolvimento físico, motor, emocional, cognitivo e social. Essas atividades estão diretamente ligadas aos jogos e ao ato de brincar. A potencialidade do lúdico propicia a experiência completa do momento, associando ao ato do brincar, o pensamento e o sentimento.

Gabriel - *Na aula de arte tem brincadeiras e isso também é muito bom, muito legal, porque a gente pode brincar e se divertir muito (2º ano).*

Caio - *Eu acho que a aula de arte muito divertida, por que a gente brinca, a arte alegrou minha vida (2º ano).*

Mariana - *Gosto da aula de arte por que a gente pode brincar também, além de ter coisas pra reciclar, e fazer arte também pra gente fazer um boneco, qualquer coisa, um burro, uma casa pra gente poder se divertir também. Então a gente além de poder se divertir com isso, a gente também pode brincar com isso. Arte é uma coisa que me deixa alegre por que tem brincadeiras (2º ano).*

Tal como colocado nas falas acima, as crianças denotam o prazer e o gosto pelas aulas de arte que propiciam às mesmas o ato de brincar, que por sua vez está entrelaçado com a alegria e com a diversão e com diversas formas de brincadeiras:

A brincadeira favorece, a construção da identidade e da alteridade, contribui para a apropriação de modelos, para o aumento da autoestima, para construção da subjetividade, para a compreensão do conhecimento do mundo, das pessoas, dos sentimentos etc. A brincadeira pode agregar múltiplas linguagens, inclusive as artísticas (BORBA, 2009, p. 81).

Essa reflexão dessa autora demonstra que naturalmente as crianças associam a arte à diversão e à alegria e essas são questões imbuídas nas brincadeiras dessas crianças, porque é uma experiência vivenciada por elas nas aulas de arte.

Fotografia 26 - Crianças fazendo fantoches



Essas fotos são referentes à seguinte aula:

A professora nessa aula distribuiu papel ofício, papel crepom e lápis de cores para as crianças, dizendo que a atividade da aula de arte hoje era fazer fantoches de mão, orientando passo a passo a confecção dos mesmos. Colocou no quadro o desenho do rosto de Visconde e da Emília para as crianças desenharem nos fantoches. O tema da aula partiu do livro de português, que em aulas anteriores foi utilizado para trabalhar os personagens do Sítio do Picapau Amarelo e a bibliografia de Monteiro Lobato. Essa aula, foi utilizada também para comemorar o dia do livro infantil. Eu fiquei torcendo que em algum momento a professora falasse da importância do fantoche como um elemento das Artes Visuais, porém a aula ficou centralizada nas questões citadas anteriormente. Agora teve uma questão que me chamou atenção as crianças brincaram, se divertiram, deram risadas, manipulando os fantoches. Outro dado interessante, foi que algumas crianças continuaram brincando com os fantoches, no recreio e durante outros momentos da aula que não era mais a de arte. Outro dado mais interessante ainda, foi quando as crianças transformaram um objeto inanimado, num objeto vivo e expressivo, quando criaram falas para os fantoches e transformaram o mesmo em “brinquedo”, Esse se constitui como um momento em que a aula de arte dialogou com as culturas de pares e com as culturas infantis (Diário de bordo - outubro de 2013).

As brincadeiras, a diversão, a alegria, manifestadas nessa aula de arte pelas crianças instigam a fantasia e a imaginação, revelando nas ações do brincar significados que remetem a questões que elas conhecem e vivenciam. O brincar se constitui nesse caso como possibilidade que abre múltiplas interpretações e compreensão sobre a realidade, onde a criança inverte a ordem das coisas e reinventa seu mundo: “(...) as coisas podem ser outras, o mundo vira do avesso, de ponta-cabeça, permitindo à criança descolar-se da realidade imediata e transitar por outros tempos e lugares (...)” (BORBA, 2009, p. 70).

Nesse contexto se insere a cultura lúdica (CORSARO, 2009a), onde o autor ressalta a importância das crianças juntamente com outras crianças, geralmente da mesma faixa etária, participarem de atividades coletivas na produção de rotinas culturais, onde elas partilham conhecimentos em comum e a segurança de participar de um grupo que compartilha os mesmos interesses. Esses prazeres nas brincadeiras e na partilha entre as crianças em realizarem atividades (que para elas ganham outros significados), juntamente com seus pares apontados na referida aula, promovem um diálogo com as culturas de pares (CORSARO, 2009a, 2011). Esses são alguns dos pontos fundamentais das culturas infantis.

A brincadeira, que aqui se constitui como elemento primordial nas culturas infantis, muitas vezes é considerada por alguns professores como algo sem importância, ligada ao tempo livre. De acordo com Borba (2009), em especial nas sociedades ocidentais é considerada irrelevante, sendo uma palavra estreita, unicamente ligada à criança e à infância, vista tanto na educação formal quanto na educação informal como algo ligado à oposição do trabalho. É consequência dessa concepção que, ainda de acordo com Borba (2009) na medida em que avançam os níveis de escolaridade os espaços e tempos de brincar vão sendo diminuídos.

Contudo, contrariando as rígidas regras da escola e a introjeção dos valores dos adultos, que comumente colocam a brincadeira como perda de tempo, o brincar, por vezes limitado e restrito para as crianças na escola, foi visto na fala das mesmas como algo extremamente importante, como um direito a ser garantido, o qual é significado sobretudo na aula de arte:

Milena - Na arte aula de arte, a gente faz brincadeiras e isso também é muito importante pra criança, por que a gente pode brincar e se divertir muito (2º ano).

Observa-se através do exposto que as brincadeiras desenvolvidas naturalmente na aula de arte são muito importantes para a criança, segundo a fala de Milena. Mesmo a brincadeira fazendo parte do cotidiano das crianças como algo espontâneo, prazeroso e sem comprometimento, o brincar e a brincadeira se constituem para as mesmas em momentos significativos, de descobertas e de partilhas.

De acordo com Borba (2009), a brincadeira favorece a construção da identidade e da alteridade, possibilita a construção da subjetividade ampliando a compreensão e o conhecimento do mundo, podendo articular diversas linguagens. A arte é uma delas.

Nesse contexto se inserem as aulas de arte, onde a criança poderá ter a possibilidade de entrar em contato com as diversas expressões artísticas. Contudo, como observei nas aulas de arte do 2º ano, foi possível perceber que as mesmas ficaram centralizadas nas artes visuais através do desenho e da pintura e não se estenderam para outras manifestações artísticas:

Ana - Eu me sinto na aula de arte muito bem, principalmente quando eu vou desenhar ou fazer alguma pintura, tipo na aula que a gente foi fazer uma pintura sobre a natureza e a gente desenhou bastante e eu desenhei uma coisa bem legal, que foi tipo como eu se sentia na natureza que foi a verdade numa aula de arte, aí fui lá pra perto da minha casa escolhi um lugar que eu me sentia bem à vontade, aí eu

convidei meus amigos pra gente fazer o desenho da aula juntos, aí acabou a gente brincando e fazendo meu trabalho brincando. Era pra pesquisar um lugar da natureza aí eu desenhei e pinte. O que mais gosto na arte que lembra a criança, que é muito bom a gente se sente feliz. (2º ano).

Ana afirma que o que ela mais gosta na arte é que ela lembra a criança e isso é muito bom porque deixa a criança feliz. Esse pensamento dialoga com a função humanizada da arte, que pode oportunizar ao sujeito ter outra visão de mundo, nesse caso é dada, através da voz da criança visibilidade à infância como afirmação.

Também no discurso acima, a criança aborda a arte a partir da linguagem visual para fazer um desenho de um lugar escolhido na natureza por ela. Essa atividade foi solicitada na aula de arte. Porém, nesse caso, é possível perceber que a criança extrapola a aula de arte, fazendo uma conexão com a arte através do desenho solicitado, e na arte ela vai além, por que traz a brincadeira e a cultura de pares, quando convoca os amigos para partilharem a atividade da pintura dando sua interpretação à atividade.

Nessa perspectiva se insere a reprodução interpretativa das culturas de pares. A referida abordagem é explicitada por Pedrosa e Santos (2009), citando os estudos de Corsaro e de Molinari (1990), que trazem primeiramente o sentido do termo ‘interpretativa’:

Captura os aspectos inovadores da participação da criança na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informação do mundo adulto de forma a atender seus interesses enquanto crianças (2009, p. 52).

Para o sentido do termo “reprodução”, as autoras destacam:

As crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para produção e mudança cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros (2009, p. 52).

Pedrosa e Santos (2009) ainda acrescentam ser a reprodução um suporte para a criação e a reprodução interpretativa da cultura possibilitando o surgimento de uma novidade compartilhada pelo grupo.

Diante do que foi explicitado em relação à reprodução interpretativa, é possível perceber que a mesma dialoga com a fala de Ana quando ela relata que foi fazer a atividade sugerida na aula de arte, para isso, ela convidou seus amigos para fazerem juntos o trabalho,

que partiu da orientação do adulto, nesse caso, da professora, e fizeram a atividade lhes dando sua interpretação e brincando.

Como vimos a partir das falas das crianças, elas desenvolvem estratégias que mesmo seguindo o que é imposto pelo adulto elas acabam por resolver de forma a atender seus próprios interesses, dando suas interpretações onde acabam por produzir algo novo que é compartilhado pelo grupo. Isso, segundo Corsaro (2011), consiste na capacidade que as crianças têm de interpretar e transformar a herança cultural que lhe é transmitida pelos adultos, ou seja, as crianças aderem à cultura do grupo social do qual fazem parte, mas lhes atribui um caráter inovador quando introduzem novos significados e novas formas de agir; esse conjunto de questões é denominada por Corsaro (2011) de “reprodução interpretativa”.

Os interesses das crianças foram bem presentes também na aula de arte destacada no relato do diário de pesquisa anteriormente. Nessa aula, as crianças confeccionaram os fantoches com personagens da obra de Monteiro Lobato. Esse foi um momento em que elas brincaram, fantasiaram e utilizaram a imaginação para transformarem um objeto inanimado em um objeto vivo, expressivo e sensível. Destaca-se aqui como um elemento muito importante nas culturas infantis o brinquedo, aqui relacionado com o ato de brincar e com as brincadeiras inventadas pelas crianças.

Fotografia 27 - Crianças brincando com os fantoches



Fonte: A autora

As crianças não brincaram com os fantoches somente na aula de arte; a brincadeira com o fantoche se estendeu para algumas crianças durante o recreio e no decorrer da aula, mesmo quando o foco não era a aula de arte. Foi num desses momentos que Lucas se aproximou de mim manipulando o fantoche e falou:

Lucas - Maria veja como meu fantoche ficou legal

Fotografia 28 - Criança manipulando um fantoche



Fonte: A autora

***Eu** (curiosa) ficou mesmo, você preferiu fazer a Cuca não foi? (a maioria dos meninos optaram pelo Saci, os outros meninos pelo Visconde e as meninas por Narizinho, Lucas foi o único que fez a Cuca, seguido por dois meninos que depois que viram fantoche de Lucas também escolheram a mesma opção dele).*

***Lucas** - (Sem me dar tempo de perguntar o porquê da escolha) - Foi, a Cuca é bem mais legal e é muito fácil de fazer. Em casa vou ensinar a meu primo a fazer o fantoche, para depois a gente brincar juntos! (Se afastou, manipulando o fantoche, colocando uma voz, como se fosse a Cuca que falava e ficou dando voltas pela sala).*

Diário de bordo- outubro de 2013.

A interação desse diálogo entre a criança e a pesquisadora suscitou algumas provocações: mesmo tendo sido colocado no quadro pela professora somente os desenhos de Visconde e de Emília, Lucas fez opção pela Cuca, outras crianças elegeram o Saci. Isso demonstra mais uma vez que as crianças subvertem as regras estabelecidas pelo adulto, partem de seus interesses para desenvolver o que lhes foi solicitado e compartilham suas escolhas com seus pares; Lucas deu voz e improvisou falas para seu fantoche.

Nessa direção, posso inferir que quando Lucas dá vida a um objeto inanimado, são inseridos nesse contexto os jogos imaginários, também conhecidos como jogos de faz-de-conta. Assim, a brincadeira aborda o espírito imaginativo e exploratório, onde a criança muda a postura, a entonação da voz, representando outros modos de vida, fingindo para convencer seus companheiros. Quando a criança entra no mundo imaginário ela parte da cultura que a mesma está inserida, da cultura universal, das condições sócio-históricas e também dos conteúdos divulgados pela mídia através da televisão, da literatura, do cinema entre outros.

Desse modo, os heróis e os seres fantásticos e fictícios saem dos livros, da TV e dos filmes e ganham vida através do imaginário da criança, Para Sarmiento, “as crianças importam

situações e personagens fantásticas para o seu cotidiano, seja interpretando de modo fantasista os eventos e situações que ocorrem” (2004, p. 26). Sendo assim, o autor defende que a fantasia e o real são fenômenos imbricados, por isso, ele considera inapropriado o termo faz de conta, pois, na realidade, o mundo do faz de conta se refere à construção do mundo a partir do olhar da criança e da atribuição de significados dados às coisas pelas mesmas.

Essa interação lúdica e interpretativa é inerente ao jogo imaginário, que no brincar coloca em pauta potencialidades como: relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção (REVERBEL, 1997a), que se constituem como elementos essenciais para se trabalhar com a arte. Sendo assim, é na aula de arte que as crianças têm possibilidades de trabalhar com esses elementos.

***Katia** - Eu lembro de uma aula de arte, que eu gostei muito, por que a gente usou nossa imaginação e pegou garrafas pet e paus de vassoura pra reciclar que não prestavam mais, aí a professora encaixou o pau na garrafa e dobrou a garrafa ficou feito um cavalinho foi muito legal por que a gente reciclou, fez brinquedos e brincou, foi muito legal por que a gente fez brincadeiras reciclando. Eu gosto da aula de arte por que eu me sinto criança e porque eu brinco fazendo arte. (2º ano).*

Na fala, Kátia diz que gosta da aula de arte porque ela se sente criança e brinca fazendo arte. Mais uma vez a arte é apontada como uma afirmação da infância, aqui também é dado destaque às culturas infantis, quando a criança deixa claro que o reciclar, o brincar e o fazer brinquedos são elementos inerentes à aula. No caso específico aqui, o brinquedo é o cavalinho feito com garrafas pets e paus de vassouras, revelando a imaginação como elemento fundamental nessa aula, quando, por exemplo, registra que a imaginação foi usada para transformar materiais recicláveis em brinquedos. É possível perceber que essa criança coloca o brincar em primeiro plano indo na direção do brinquedo; sem deixar de reconhecer a importância da arte, essa criança não desvincula a arte da brincadeira e do brinquedo.

Sendo assim, o discurso abaixo vem afirmar que no ato do brincar e nas brincadeiras, a criança encontra resistência para transgredir o poder adultocêntrico. A brincadeira é uma cultura infantil que permite à criança ser ela mesma e assumir a posição de protagonista. Esse protagonismo ganha força em outros espaços, ultrapassando os muros da escola:

***Vivi** - Como Katia falou ela brinca fazendo arte eu também brinco fazendo arte. Por exemplo, quando eu chego da escola eu fico lá em casa e sinto uma falta da escola, aí eu pego minhas bonequinhas pra brincar de arte, pego uns livros velhos, por que eu não tenho muitos brinquedos, então minha avó trabalha de costura e eu pego alguns*

panos, uns papelões pra fazer meus próprios brinquedos como reciclando. Na aula de arte a gente também recicla e faz nossos próprios brinquedos, eu gosto porque lembra as coisas de criança, aí, a gente se diverte e brinca fazendo aula de arte (2º ano).

A fala de Vivi indica, primeiro, que ela concorda e compartilha com o pensamento da amiga da fala anterior, quando afirma que, como Kátia, ela também brinca fazendo arte. Segundo, Vivi não separa a arte do seu cotidiano, mesmo fazendo referência à aula de arte, ela está se referindo a outro espaço-tempo. Lembrando que, para Abramowicz e Oliveira (2010), a cultura infantil predomina nos lugares onde a criança tem o domínio da situação, no caso relatado por Vivi, ela está em casa brincando de arte com suas bonecas e pega livros velhos, afirmando em sua fala que não tem muitos brinquedos, por isso junta sobras de materiais como pedaços de panos e papelões da avó, que é costureira, para construir seus próprios brinquedos. Esta é uma interpretação do brinquedo pensado como um objeto inanimado que ganha vida nas mãos das crianças a partir da imaginação, criatividade e brincadeiras das mesmas (KRAMER, 2006; BENJAMIN, 1994; SARMENTO, 2005).

Kramer (2006), tendo como ancoragem os estudos de Walter Benjamin (1994), compara a criança a um colecionador, que procura, caça, junta, numa tentativa de descobrir e conhecer o mundo. De acordo com ela, quando seleciona e coleciona coisas, a criança observa e é movida pela imaginação, inventa narrativas e cria histórias em torno do material coletado. De acordo com Benjamin “verifica-se que nada é mais próprio da criança que combinar, imparcialmente em suas construções as substâncias mais heterogêneas – pedras, plastilinas, madeira, papel” (1994, p. 246).

Nesse sentido, no que nos diz Benjamin (1994), a criança em questão parte de pedaços de panos e papelões para construir seus brinquedos, reafirmando ser a criança um ser sensível, pensante, simbólico e brincante, que não separa a brincadeira e o brinquedo da arte e a partir de materiais inusitados, ela cria, recria e transforma. Sarmiento coloca que “A criança transforma os objetos mais vulgares nos mais inverossímeis artefactos – a caixa de cartão no automóvel, o lápis de cera no batom, um caixa de bolacha no tesouro escondido dos piratas...” (2005, p. 375). Para esse autor, do mesmo modo a criança transforma objetos em brinquedos, ela também transita entre o passado, presente e futuro, devido à sua capacidade de transposição do espaço-tempo e da fusão do real com o imaginário.

Dessa maneira, a arte é vista por Vivi no contexto da brincadeira, indo além da aula de arte para dialogar com sua experiência vivida em casa, onde ela destaca a necessidade de fazer seus brinquedos, atribuindo isso ao fato dela ter poucos brinquedos. Essa revelação, não

posso afirmar, mas pode denotar a falta de condição financeira dessa criança para comprar brinquedos. Para além da questão do brincar, essa fala também nos chama a atenção para o olhar cuidadoso que todo pesquisador deve ter quando realizar pesquisa com crianças devendo considerar a visão plural que a infância tem adquirido; nessa direção é necessário considerar os fatores de heterogeneidade (classe social, gênero, etnia, raça, religião etc.).

Entretanto, nesse caso, a condição financeira não impediu essa criança de brincar e de fabricar seus próprios brinquedos. É importante ressaltar que, segundo Souza e Salgado (2009), a cultura lúdica não é fechada, ela se abre para o mundo social e cultural que lhe fornece novos suportes simbólicos e significados, que vão sendo renovados com o tempo. Nesse contexto, a cultura lúdica sofre o impacto na contemporaneidade, sendo influenciada pela mídia, através da qual o bombardeio dos brinquedos industrializados se reflete na infância.

Todavia, nesse eixo e em especial no discurso de Vivi, a cultura lúdica como já venho discorrendo, vai além do brinquedo industrializado, que por sua vez se distancia da essência da brincadeira: “Pois quanto mais atraentes são os brinquedos, no sentido usual, mas se afastam dos instrumentos de brincar; quanto mais eles imitam, mais longe eles estão da brincadeira viva” (BENJAMIN, 1994, p. 247).

Vamos rever um trecho da fala de Kátia:

Kátia - (...) dobrou a garrafa ficou feito um cavalinho foi muito legal por que a gente reciclou, fez brinquedos e brincou, foi muito legal por que a gente fez brincadeiras reciclando.

Essa brincadeira viva, destacada por Benjamin (1994), se fez presente também nos discursos de Vivi e de Kátia, retomando essa questão nesse fragmento de Kátia quando ela destaca que brincou e fez brinquedos, nesse caso o cavalinho de material reciclável feito por ela e pelas outras crianças com a ajuda da professora na aula de arte.

Posso inferir, a partir da análise desse eixo, que as crianças assumem o espaço da aula de arte como o momento em que as crianças se afirmam naquilo que elas são, fazendo coisas de criança, como brincar, se divertir etc. Assim, a arte possibilita um diálogo com as culturas infantis, trilhando um caminho em direção da afirmação da infância, já que não existe nesse momento uma preocupação com conteúdos que buscam “formar” e “preparar” as crianças para a vida adulta.

Contrariando essa lógica, a arte aqui contribui para afirmar a infância na perspectiva que Kohan coloca (2003), pelo que ela é, e não pelo que ela poderá vir a ser no futuro. Não

menos importante, como coloca Larrosa (1999), a infância como novidade, como o Outro. Para esse diálogo, destaco dois fragmentos dos discursos anteriores:

Kátia - Eu gosto da aula de arte por que eu me sinto criança (2º ano).

Vivi - Na aula de arte a gente também recicla e faz nossos próprios brinquedos, eu gosto porque lembra as coisas de criança, aí, a gente se diverte e brinca fazendo aula de arte (2º ano).

Nos referidos fragmentos, as crianças assumem claramente que a aula de arte possibilita elas serem crianças. Assim, considero que é um lugar onde elas são sujeitos e não a imagem e semelhança do adulto. Nesse lugar elas legitimam suas experiências. Essas experiências são diferenciadas por que as crianças têm modos de vida diferentes e possuem características próprias que as diferenciam.

Sendo assim, elas vivenciam também experiências com arte em outros lugares, fora da sala de aula. As crianças não separam essas experiências, por que para elas o ser criança é uma condição do ser e estar aqui e agora independente do lugar em que elas estão:

A criança não é antiga nem moderna, não está nem antes nem depois, mas agora, atual, presente. Seu tempo não é linear, nem evolutivo, nem genético, nem dialético, nem sequer narrativo. A criança é um presente inatural, intempestivo, uma figura do acontecimento (LARROSA, 1999, p. 284).

Essa criança, preconizada por Larrosa (1999) como uma figura do acontecimento, que nos surpreende, que é imprevisível por que não se revela por inteira, sendo uma caixinha de surpresas: “As crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua” (LARROSA, 1999, p. 183). Essas crianças, inseridas no perfil destacado pelo referido autor, nos desestabilizam e fazem cair por terra nossas verdades, nossas certezas. Inclusive, as verdades pedagógicas que têm o intuito de educá-las.

Dessa maneira, as crianças revelam suas próprias verdades, que emergem de seu aparecimento a partir delas mesmas. Esse é um dos elementos que identifica a infância como afirmação.

(...) viver a infância, como experiência, como descontinuidade, como multiplicidade, como desequilíbrio, como busca de outros territórios, como história sempre nascente, como devir, como possibilidade de pensar o que não se pensa e de ser o que não se é, de estar em outro mundo daquele no qual se está. Se há algo a se preparar por meio da educação, é não deixar a infância, a experiência (KOHAN, 2003, p. 248).

Assim sendo, as crianças se constituem como sujeito pensantes que assumem a autoria e o protagonismo da cultura infantil, que trazem em seus discursos e em suas ações, seus dizeres, pensares e fazeres pautados em suas visões de mundo e em seus modos de ser criança.

Essa dimensão afirmativa da infância, calcada nos modos de ser criança, refletida na turma do 2º ano, infelizmente não tem a mesma ressonância na turma do 5º ano. Os discursos das crianças dessa turma se distanciam da cultura lúdica, da cultura infantil, do ser criança para a do ser aluno, ou seja, do ofício do “ser criança” para o “ofício do ser aluno” (MARCHI, 2010; KRAMER, 2006; REDIN, 2009).

Uma preocupação constante dos estudos de Kramer (2006) é a separação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos. No que se refere, por exemplo, às questões ligadas à cultura lúdica, parecem ficar centralizadas na Educação Infantil e entram em foco as regras escolares, com suas disciplinas e conteúdos onde se firma o ofício do aluno:

O “ofício de aluno” pode ser definido antes de tudo como a “aprendizagem do jogo” escolar. Ser “bom aluno” aluno não é somente assimilar conhecimentos, mas estar disposto a “jogar o jogo” da instituição escolar e estar disposto a exercer um papel que revela tanto o conformismo quanto a competência (MARCHI, 2010, p. 191).

É no ofício do aluno destacado por Marchi (2010) que se dá ênfase ao modo como a criança se relaciona com o conhecimento e com a aprendizagem. Nesse âmbito, no ato de ensinar conteúdos, onde muitas vezes as crianças passam a realizar tarefas demasiadas e cansativas, sendo afastadas das questões ligadas ao lúdico, ao jogo e às brincadeiras, essas questões são retomadas, geralmente relacionadas com os jogos dirigidos marcados pela pedagogização (REDIN, 2009). Assim, estamos sempre esperando um resultado, visando a competência da criança com base na cultura escolar.

Em relação ao que está sendo discutido, considero pertinente destacar duas questões: primeiro lugar, o fato da condição de criança não impede que a mesma seja aluno, até porque, ser aluno é apenas um dos papéis sociais desenvolvidos pelas crianças, papel esse que não está restrito a ela, se estendendo também para os adolescentes e para os adultos. Em segundo lugar, que o ofício do aluno é muito criticado por que muitas vezes privilegia conteúdos, geralmente fragmentados e descontextualizados.

Dentro dessa perspectiva se olharmos detalhadamente o conjunto de falas das crianças investigadas da turma do 5ºano, elas na maioria não dão ênfase à cultura lúdica. Somente três

crianças se manifestaram e fizeram relação da aula de arte com os modos de ser criança, como podemos verificar abaixo quando Marcos relaciona a aula de arte com as coisas de criança:

***Marcos** – Sinto prazer nas aulas de arte por que a gente, lembra a criança e a gente aprende a ser feliz, a ser alegre, as outras aulas são cansativa, porque a gente escreve muito (5º ano).*

Marcos reafirma o que aqui está sendo colocado em relação ao ofício do aluno, que dá ênfase à questão conteudista e atividades enfadonhas que se afastam da cultura infantil. Para Marcos, ser criança é ser alegre, é ser feliz. Nessa direção, Kramer argumenta que as crianças necessitam de “afetos; saberes e valores; cuidado e atenção; seriedade e riso” (2006, p. 20). Para ela, essas questões envolvem as crianças, tanto da Educação infantil quanto a do Ensino Fundamental de nove anos, por isso a separação entre essas etapas da escolaridade, no que diz respeito à infância, é bem complicado. E essa separação não se refere somente a colocar as crianças em espaços diferentes e sim ao pensamento educacional e as práticas escolares que passam a não enxergar a infância no Ensino Fundamental de nove anos.

Nascimento (2006) afirma que é comum ouvirmos por parte de alguns professores a ideia de que “Agora a brincadeira acabou” (p. 30). Ou seja, isso significa que a coisa agora é séria. Para Kramer (2006), essa separação se constitui numa perda, pois deixa de articular a experiência com a cultura entre ambas etapas de ensino. Curiosamente, encontramos essa ideia refletida na fala de Marcos, quando ele se coloca como se não fosse mais criança, assumindo a postura de aluno. Nesse contexto, destaco a fala abaixo:

***Mateus** - Às vezes na aula de arte tem desenho, no desenho tem coisa de criança, a gente brinca, se diverte, aí lembra as crianças (5º ano).*

O que essa criança diz ganha naturalmente respaldo na fala anterior, pois ela também faz referência à aula de arte como sendo um lugar de brincar, de se divertir e que essas coisas estão ligadas à criança. Marcos e Mateus apontam em suas falas que as aulas de arte possibilitam eles brincarem, divertirem-se, eles deixam transparecer que o brincar é coisa de criança, é como se isso não fizesse mais parte do universo deles por eles serem do 5º ano.

Não posso deixar de considerar também a idade dessas crianças que se insere na pré-adolescência; esse é um período em que muitas crianças não querem ser consideradas como tal. Nos anos iniciais do Ensino fundamental e em especial no 5º ano, as exigências e expectativas em torno do ser aluno se ampliam. Retomando a Borba (2009) quando ela afirma que na medida em que vão avançando os níveis de escolaridade os espaços e tempos de

brincar vão sendo diminuídos e dependendo da proposta educacional, geralmente tudo passa a ser focalizado no desempenho cognitivo.

Para Nascimento (2006), isso ocasiona um processo de rompimento com o universo lúdico, com os jogos, com as brincadeiras e até mesmo com o corpo. Para a referida autora, essa ruptura é prejudicial, pois ela entende que “A brincadeira é responsável por muitas aprendizagens. O brincar como um modo de ser e estar no mundo” (2003, p. 30):

Jefferson - Na aula de arte a gente brinca, pinta, estuda sobre cultura, danças, aprende várias coisas, e é muito bom porque a gente se diverte, colore. Artes tem muita coisa a ver com crianças, brincar, se divertir, colorir (5º ano).

Tal como nas duas falas anteriores, encontramos aqui uma narrativa que aponta para uma significação do brincar de forma unilateral, como sendo de uma etapa da criança e não como uma condição inerente às pessoas, centrada na figura da criança pequena como se nos anos de escolarização seguintes fossem tiradas dessa dimensão sua referência vital e potência criativa. Assim, embora reconheça a aula de arte como sendo um lugar onde se trabalha com atividades lúdicas, como algo prazeroso e divertido, essas são dimensões e significações que têm a ver com o ser criança dentro de uma visão bem etapista e cronológica como se a idade cronológica, fosse, necessariamente, na escola o aspecto definidor da maneira de ser criança e do pensar a infância.

De certa forma, o modo como nos relacionamos com a questão do brincar diz muito de como os professores que atuam juntos a estes sujeitos concretos, crianças, estão compreendendo a infância e a educação das crianças no contexto da educação, no qual a escolarização toma dimensão prioritária e o direito de viver a infância tem sido minimizado cada vez mais. Nesse caso, o processo mais desafiador tem sido o de combater a (in)visibilização da criança, já que em nome de uma escolarização precoce, temos uma forte tendência a encurtar, segmentar e, às vezes, deixar no esquecimento o tempo social concedido à infância.

Não é por acaso que na fala de Jefferson a aula de arte é pensada como sendo um lugar que está pautado na regra escolar, onde ele estuda e aprende muitas coisas de arte. Esse pensamento aponta na direção da questão conteudista pautada na regra escolar onde está situado o ofício de “ser aluno” (MARCHI, 2010). De todo modo, a fala da criança registra uma significação muito pertinente, a aula de arte como sendo um espaço/tempo da expressão, do impulso criativo, espaço no qual se pode exceder algumas linhas a mais do que é

previamente estabelecido. Nesse caso, a aula de arte, para além do que já foi colocado, aparece como um momento que potencializa a criatividade, condição vital dos seres humanos.

Sendo assim, ressalto que também foi dado destaque nessa investigação à importância de um ensino significativo em arte que abranja as suas diversas linguagens. A arte vista como uma área do conhecimento com suas especificidades se constitui como uma experiência estética humana (OSTETTO; LEITE, 2011). Um ensino de arte que, de acordo com Borba e Goulart (2006), não trata de reduzir arte a um mero recurso didático, um pretexto para dar ênfase a conteúdos privilegiados pela escola.

O que é defendido nesse estudo e pelos autores supracitados vai ao encontro de oportunizar o acesso pelas crianças às várias expressões artísticas sem fragmentar, dialogando com o mundo, considerando a inteligibilidade das mesmas, seus modos de ser, as culturas infantis. Isso não significa romper com as regras da escola, refere-se a um ensino de arte que considere a autonomia e autoria da criança, reconhecendo a mesma como um ser social, crítico, pensante, falante e brincante.

Para finalmente concluir essa análise, o argumento aqui está em torno de um ensino de arte para criança, que seja “mais abrangente e integrador sem separação entre sensibilidade, expressão e conhecimento” (BORBA, 2009, p. 87). Nessa perspectiva, entra o imbricamento da arte com a educação estética que busca ampliar o diálogo com outras áreas do conhecimento, indo em direção de uma razão mais sensível. Tudo que aqui foi exposto dialoga com o discurso de Jefferson quando o mesmo traz uma perspectiva de afirmação da infância, reconhecendo que na aula de arte **ele estuda e aprende várias coisas, mas, também brinca e se diverte, por que “a arte tem muita coisa de criança.**

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ousamos, enfim, dizer que o gesto de pesquisar em Arte e Arte/Educação surge movido pelo desejo de conhecer, mas sem nunca esquecer a lição socrática: sei que nada sei, provocando no pesquisador uma atitude de cuidado em se posicionar longe das certezas (nas palavras de Ribeiro longe da terra firme) porque a Arte possibilita o ser humano repensar suas certezas e reinventar a vida. É por isso que toda pesquisa neste campo e no contexto da transição entre a modernidade e a pós-modernidade, quase que inevitavelmente, vai lidar como o gesto de pesquisar como experiência criadora – vivemos num tempo de incertezas.

Fernando Azevedo

Azevedo (2014) coloca o ato de pesquisar como uma experiência criadora que exige do pesquisador cultivar a ignorância socrática. Assim, imbuída de incertezas provocadas pela reflexão do referido autor e de alguns dos preciosos achados desse estudo, os quais suscitaram em mim tantas outras dúvidas e inquietudes, não menos em relação às incertezas que eu já tinha no início desta pesquisa, apresento aqui algumas reflexões que o trabalho suscitou.

A palavra experiência perpassa este estudo desde as inquietudes primeiras provindas da experiência vivida como atriz, professora de teatro, arte-educadora e de pedagoga, sendo alargada e aprofundada durante esta pesquisa. Assim enfrentei no desenvolvimento deste trabalho um movimento entre muitas dúvidas e muitas inquietudes; vivi experiências intensas, tendo que mergulhar também em leituras outras para dar conta de um estudo desta natureza, que visa dar voz e vez à criança.

O foco principal deste estudo foi trazer para a pesquisa educacional a perspectiva da criança em torno da arte e de seu ensino, por meio de uma metodologia de abordagem etnográfica que tem como preceito as pesquisas realizadas com crianças. Assim, foi possível compreender diversos sentidos que emergiram das falas das crianças a partir de seus pensares, seus dizeres e suas produções sobre a questão em pauta. Devido à multiplicidade dos sentidos, fica a certeza de que aqui eles não se esgotam.

O presente estudo em parte reforça o que foi e vem sendo discutido em torno do ensino de arte no âmbito escolar no Brasil. Questões como falta de formação de professores para a área em questão, o que implica num ensino polivalente desvinculado de um processo reflexivo que contribua para um processo de ensino e aprendizagem significativo em arte, falta de espaço e material adequado, falta de reconhecimento da arte como área do conhecimento tão importante como qualquer outra área, como também a arte pensada como cultura e como expressão, já colocadas por pesquisadores como Barbosa (2003, 2010),

Azevedo (2010), Silva (2005), Vidal (2011), foram bastante recorrentes no contexto pesquisado. O estudo revela também a necessidade de abordagens teóricas e metodológicas para outras linguagens de arte além das artes visuais, o que também não se constitui como uma discussão nova.

Entretanto, o que emerge de forma marcante é a arte e seu ensino vista não sobre a ótica dos professores e sim a partir do olhar das crianças, do que elas revelaram através de seus dizeres, seus pensares, o que resultou numa multiplicidade de sentidos. Porém, um sentido emergido das falas das crianças que marcou esta investigação foi a ênfase dada à arte como sendo fazer peça de barro, indo em direção da experiência vivida com arte por elas, na comunidade do Alto do Moura.

Sendo assim, as crianças referem-se à arte como sendo uma atividade comum entre seus familiares e amigos. A arte não aparece definida pelo raciocínio, nem por uma dimensão conceitual, mas pela própria experiência. Essa constatação reforça o pensamento de Vicente Lanier (2011), que a experiência estética já é desfrutada pela criança antes mesmo dela chegar à escola.

Quando afirmam que “arte é fazer peças de barro”, as crianças rompem com a visão de arte centrada nos códigos hegemônicos e diluem a famosa dicotomia erudito/popular, desmistificando uma questão propagada no ensino de arte pautado nos cânones formais da modernidade, onde a arte popular é vista como arte menor.

O artesanato defendido pelas crianças como sendo arte e os vários outros sentidos quem emergiram de seus dizeres, só reforçam a perspectiva discursiva de Manuela Ferreira (2008), que argumenta serem as crianças sujeitos informantes competentes e que podem colaborar nas pesquisas que as têm como foco de estudo. Isso aconteceu durante todo o percurso desse estudo, em especial quando as crianças trouxeram importantes contribuições discorrendo sobre o contexto cultural, social e econômico da comunidade em que elas vivem. Desse modo, as crianças criam sentidos sobre arte e tais sentidos estão ancorados na sua constituição cultural, social e intersubjetiva.

Em relação às experiências vividas no contexto das aulas de arte, as falas das crianças do 2º ano revelaram sentidos que foram perpassados historicamente através das concepções para o ensino de arte. Isso se revelou também nas produções dessas crianças pautadas no desenhar e no pintar revelando a arte como técnica, onde estão inseridas atividades relacionadas com as datas comemorativas, como também a arte sendo utilizada para ensinar outras disciplinas.

Outro aspecto importante foram os sentidos ressaltados pelas crianças acerca da arte e seu ensino que buscam afirmar outros conceitos e lugares menos tutelados a um uso instrumental, técnico, indo na direção da arte como conhecimento. Isso se deu entre as crianças do 5º ano que curiosamente tiveram as aulas de arte como âncora principal para trazerem suas opiniões sobre o assunto em pauta. Nesse contexto, foram encontrados outros sentidos de arte, que vão além de pintar e desenhar, ampliando o diálogo para as outras linguagens, quando as crianças destacam as artes visuais, a música, a dança e o teatro. Nesta perspectiva, as crianças já transitam e carregam consigo alguns saberes mais legitimados pelo campo artístico da arte.

Essas questões me levam a refletir sobre como a experiência com esta pesquisa impactou a minha visão de ensino de arte e educação estética, tanto em relação ao contexto investigado como em relação à minha própria experiência como professora de artes.

Nessa direção, penso que não podemos pensar a arte e seu ensino para criança a não ser pela própria criança. Não devemos ter em mente o ensino da arte pautado somente na teoria e desconsiderar o que as crianças vivenciam, as suas necessidades, os seus interesses, considerando principalmente que cada criança tem um desenvolvimento único. Torna-se necessário agregar ao que se vem estudando e pesquisando para o referido ensino o que pensam e dizem as crianças em relação ao assunto, sem em momento nenhum perder de vista o contexto histórico, social, cultural e econômico em que as mesmas estão inseridas.

Desse modo, neste trabalho as crianças nos trazem sentidos significativos para repensarmos o ensino de arte, para que o mesmo possa ir além dos conhecimentos produzidos, elaborados e articulados, mas, sobretudo refletindo sobre o que as crianças estão nos dizendo ou têm a nos dizer em relação a arte e a seu ensino, cogitando também os sentidos que elas nos trazem sobre o assunto que acabam extrapolando as aulas de arte.

Destaca-se ainda que um dos maiores sentidos estéticos que a arte possibilita para as crianças é a capacidade de reforçar as especificidades do ser criança e da infância, dentre elas, a vontade e a abertura para experimentar o novo, o diferente, o não dado, inclusive no modo de pensar e criar. Em linhas gerais, a aula de arte, para além do que foi colocado, aparece na voz das crianças como um momento que potencializa a dimensão sensível e a criatividade.

Assim, é possível perceber que esta pesquisa exprime uma diversidade de sentidos diferentes, mas não excludentes. Além disso, reafirma a necessidade de mais ações e estudos articulados que contemplem as especificidades dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo no que se refere à infância e à compreensão do sentido e do lugar da arte e seu ensino presente no espaço escolar.

A partir desse estudo ressalto que esta pesquisa revelou a necessidade de outros estudos que pensem o ensino de arte pautado nas especificidades das diversas linguagens artísticas, sem perder de vista o que dizem e pensam as crianças sobre o assunto, levando em consideração a educação estética enxergada a partir da experiência vivida pelas crianças tendo a possibilidade de ser aprofundada nas aulas de arte.

Como se sabe, toda interpretação carrega sua singularidade. Dessa forma, temos claro que a compreensão que empreendo aqui é somente uma dentro do conjunto de possibilidades de realizá-la, constituindo este estudo, portanto, como um elemento de discussão sobre a arte e seu ensino pelas vozes das crianças.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39/52, jan/abr. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>.
- ADES, César. Um adulto atípico na cultura das crianças. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 127-135
- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O Ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- ALVAREZ, Sonia Carbonell. **Arte e educação estética para Jovens e Adultos: as transformações no olhar do aluno**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- ALVAREZ, Sonia Carbonell. **Educação estética para jovens e adultos: a beleza no ensinar e no aprender**. São Paulo: Cortez, 2010.
- AMORIM, Verussi Melo. **Por uma educação estética: um enfoque na formação universitária de professores**. 2007. Dissertação (Mestrado) – PUC, Campinas, 2007.
- AMORIM, Verussi Melo; CASTANHO, Maria Eugênia. Por uma educação estética na formação universitária de docentes. **Educação e sociedade**, Campinas, vol, 29, núm. 105-2008. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>- Acesso em 25 de abril de 2013.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves. Abordagem triangular: bússola para navegantes destemidos dos mares da arte/educação. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (Orgs.). **A abordagem triangular no ensino das artes e cultura visuais**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 80- 99
- AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves. O arte/educador crítico (e pós-crítico) e a mediação entre a arte e o leitor. In: CONSTÂNCIO, Rudimar. **Arte-educação e práxis pedagógica: territórios híbridos e diálogos entre linguagens**. Recife: SESC Pernambuco, 2012. p. 34-43.
- AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves. **A abordagem triangular no ensino das artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

BARBOSA, Ana Amália. Interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003a.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

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

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003a.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **A Abordagem triangular no ensino das artes e cultura visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o Ensino de Arte no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (Orgs.). **A Abordagem triangular no ensino das artes e cultura visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BASTOS, Flávia Maria Cunha. O perturbamento do familiar: uma proposta teórica para Arte/Educação baseada na comunidade. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas; v.1).

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2006.

BORBA, Ângela Meyer. A brincadeira como experiência de cultura. In: CORSINO, Patrícia (org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores associados, 2009 (coleção educação contemporânea).

BORBA, Ângela Meyer; GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2006.

BRAGA, Paulo. **Arte/Educação e Música**: conceitos básicos e possibilidades para formação do(a) pedagogo(a). Caruaru: Universidade Federal Pernambuco. Utilizado na disciplina Arte-Educação no Curso de Pedagogia, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-42.

CAO, Maria López F. Lugar do outro na educação artística: o olhar como eixo articulador: uma proposta didática. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. 2. ed. Tradução Maria Emília Sardelich. São Paulo: Cortez, 2008. p. 187-226

CARTAXO, Carlos: O circo no universo híbrido da arte. In: CONSTÂNCIO, Rudimar. **Arte-educação e práxis pedagógica**: territórios híbridos e diálogos entre linguagens. Recife: SESC Pernambuco, 2012. p. 87-97.

COPPETE, Maria Conceição. **Estética e docência**: uma abordagem rizomática. 2010. Disponível em:

<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/viewFile/768/368>. Acessado em 02 de outubro de 2011.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005.

CORSARO, William A. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. São Paulo: Cortez, 2009a. p. 83-103.

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. São Paulo: Cortez, 2009b.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Tradução Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2006.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

CUNHA, Fernanda Pereira. Arte/educação crítica. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (Orgs.). **A abordagem triangular no ensino das artes e cultura visuais**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 259-281.

DANIEL, Christine Ballengue-Morris; STUHR, Vesta A. H. Questões de diversidade na educação e na cultura visual: comunidade, justiça social e pós-colonialismo. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. Tradução Vitória Amaral. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Infância e crianças: o que nós adultos sabemos sobre elas? **Infância e Televisão**. Rio Grande, RS, novembro de 2003.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Abordagens etnográficas nas pesquisas com criança. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 141-157.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da Infância: Pesquisa com crianças. **Edu. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005.

DELGADO, Samira Fernandes. **O ensino de artes nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: (re)pensando a prática docente. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, Natal, 2010.

DIAS, Belidson. Entre Arte/Educação multicultural, cultura visual e a teoria Queer. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação, Campinas, 2000.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Entrevista** concedida à pesquisadora Verussi Melo de Amorim, e registrada em gravador digital portátil, em 11 de abril de 2006.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Por que arte-educação?** 15. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-educação**: leitura no subsolo. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 79-94.

FARIAS, Sérgio Coelho Borges. A multidisciplinaridade como desafio para os profissionais de arte-educação na contemporaneidade. In: CONSTÂNCIO, Rudimar. **Arte-educação e práxis pedagógica**: territórios híbridos e diálogos entre linguagens. Recife: SESC Pernambuco, 2012. p. 29-33.

FARINA, Cynthia. Formação continuada e estética dos descontínuo, arte contemporânea e professoras de arte. 33º Reunião da ANPED, GT 24 (Educação e Arte). **Anais ...**, 2010.

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo; CASTILHO, A. L. S. A questão estética no ensino de artes no ensino fundamental. In: VII Jornada do HISTEDBR, 2007, Campo Grande. **Anais... VII jornada do HISTEDBR, 2007**. p. 1-15: Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT4%20PDF/QUEST%C3O%20EST%C9TICA%20NO%20ENSINO%20DE%20ARTES%20NO%20ENSINO.pdf

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, M. F. R. e. **Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, M. F. R. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, Gilmar Leite. **Corpo e poesia: para uma educação dos sentidos**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

FERREIRA, Manuela. “Branco demais” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com criança. In: SARMENTO, Manuel J.; GOUVEIA, Maria Cristina (Orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 143-162. Coleção Ciências Sociais da Educação.

FERREIRA, Manuela. Ela é nossa prisioneira! – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n. 2, p. 151-182, Julho/Dez, 2010.

FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias (org.). **Das pesquisas com crianças: à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FRANCISCHINI, Rosângela; CAMPOS, Herculano Ricardo. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 102-117.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2008.

GALEFFI, Dante Augusto. **Estética e formação docente: uma compreensão implicada**-Faculdade de Educação/UFBA. 2007. Disponível

em:<http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/275.htm. Acesso em 2 de outubro de 2011.

JAPIASSU, Ricardo Otton Vaz. **Metodologia do ensino do teatro**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

JIMENEZ, Marc. **O que é estética?** Tradução: Fulvia M. L. Moretto. São Leopoldo, RS: ed. UNISINOS, 1999.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância** - Ensaio de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina (Orgs). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, Coleção Ciências Sociais da Educação.

KRAMER, Sonia. Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 166, p. 41-59, julho, 2002.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

KRAMER, Sonia. Crianças e adultos em diferentes contextos: Desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação In: SARMENTO, Manuel J.; GOUVEIA, Maria Cristina (Orgs.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 163-189. Coleção Ciências Sociais da Educação.

LAMPERT, Jocielle. Deambulações sobre a contemporaneidade e o ensino das artes visuais e da cultura visual. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **A Abordagem triangular no ensino das artes e cultura visuais**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 443-462.

LANIER, Vicent. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-educação**: leitura no subsolo. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 43-55.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: Danças, piruetas e mascaradas. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa: onde eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 118-140.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência artista**: arte, estética de si e subjetividades femininas. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Entrevista** concedida, por correspondência eletrônica, à pesquisadora Verussi Melo de Amorim, em 20 de maio de 2006.

LOSADA, Terezinha. **A interpretação da imagem**: subsídios para o ensino de arte. Rio de Janeiro: Maud X/FAPERJ, 2011.

MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MARCHI, Rita de Cássia: O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de educação**, p. 183/202, 2010, Cied. Universidade do Minho.

MARTINS, Miriam Celeste. **Entrevistas**: O cotidiano e o ensino de arte. CONFAEB, 2006.

MATTOS, C. L. G. de. A abordagem etnográfica na investigação científica. **Espaço**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 42-59, 2001.

MEDEIROS, Afonso. **Formação e qualificação de arte-educadores no Brasil**: Caminhos e descaminhos. CONFAEB, 2010.

MEIRA, Marly. **Entrevista** concedida, por correspondência eletrônica, à pesquisadora Verussi Melo de Amorim, em 19 de maio de 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanços dos trabalhos em língua inglesa. Tradução: Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.112, p. 33-60, março/2001.

MORAIS, Frederico. **Arte é o que eu e você chamamos arte**: 801 definições sobre arte e o sistema da arte. Rio de Janeiro: Record, 1998.

MORIN, Edgar. **A cabeça feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2010.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

MÜLLER, Fernanda; HASSEN, Maria N. A. A infância pesquisada. **Psicologia USP**, São Paulo, julho/setembro, 2009, 20(3), p. 465-480.

NASCIMENTO, A. M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2006.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso; FARIA, Ana Lúcia; FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores associados, 2011, p. 37-54 (coleção polêmica do nosso tempo).

OLIVEIRA, Renato José. Ética e humanização do homem: desafios para uma educação pluralista. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 16, n.26, p. 153-173, já/jun. 1998.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O Trabalho do antropólogo**. 2. ed. São Paulo: editora UNESP, 2000.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores**: Autoria e transgressão. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. Trad. Maria Helena Nery Garcez. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

PEDROSA, Maria Isabel; SANTOS, Maria de Fátima. Aprofundando re produção interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

PEIXOTO, Maria Cristina dos Santos. Caminhos investigativos na formação estética de professores. ANPED - GT- 24. **Anais...**, 2010.

PENNA, Maura (Coord.). **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora UFPB, 2001.

PEREIRA, Marcos Villela. **O limiar da experiência estética**: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. CONFAEB, 2010.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PILLAR, Analice Dutra. A educação do olhar no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. **Formação de Professor@ de Arte**: novos caminhos, muitas responsabilidades imensa responsabilidade. CONFAEB, 2006.

PONTES, Gilvania Maurício Dias. Arte na educação: situando discursos sobre o ensino de arte. ANPED-GT 24- Arte e Educação, **Anais...** UFRGS, 2011.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Grafia, 1999.

PROUT, Alan. Considerando a nova sociologia da infância. Tradução: Fatima Murad. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141. P. 729-750, set/dez. 2010.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana L. Goulart; DERMARTINI, Zeila B. F.; PRADO, Patrícia D. (orgs). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p. 19-47 (coleção educação contemporânea).

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

REDIN, Marita Martins. Crianças e suas culturas singulares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 115-126.

REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola**: atividades globais de expressão. São Paulo: Scipione, 1997a.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na Escola**. São Paulo: Scipione, 1997b.

RICHTER, Ivone Mendes. Multiculturalidade e Interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SALLES, Conceição Gislane Nóbrega Lima de. **O Projeto Filosofia na escola**: Uma experiência com a prática filosófica na infância. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2008 (Coleção, teses, dissertações -15).

SANTOS, Artemisa de Andrade. **Corporeidade e a melodia da experiência estética na formação humanescente de cantores-educadores**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – RN, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SARDELICH, Maria Emília. **Ética e estética do cotidiano**, 2007. Disponível em: <http://www.trabalhosfeitos.com/topicos/etica-e-estetica/>

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (orgs.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto edição, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Edu. Soc**, Campinas, vol.26, n., p. 361-378, Maio/Agosto/2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologiaschi da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel J.; GOUVEIA, Maria Cristina (Orgs.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 17-39. Coleção Ciências Sociais da Educação.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (orgs.). **As crianças**: Contextos e Identidades. Braga: Instituto de Estudos da criança da Universidade do Minho, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHILLER, A. **Educação estética do homem**. Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SESTITO, Eloiza Amália Bergo; NEGRÃO, Sonia Maria Vieira; TERUYA, Teresa Kazuko. **O ensino de arte na escola pública brasileira**: da racionalização aos sentidos, dos sentidos à racionalização. 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT4%20PDF/O%20ENSINO%20DE%20ARTE%20NA%20ESCOLA%20P%20DABLICA%20BRASILEIRA.pdf - 02 de abril de último acesso 2013.

SILVA, Everson Melquíades Araújo. **Arte como conhecimento**: as concepções de ensino de arte na formação continuada dos professores dos anos iniciais de Recife. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

SILVA, Everson Melquíades Araújo. Experiência formativa em arte: contribuições do pensamento de Jonh Dewey para a formação do Arte/Educador na contemporaneidade-ANPED - GT 24 (Arte e Educação), **Anais...**, 2010.

SILVA, Juliana Pereira; BARBOSA, Silvia Neli F.; KRAMER Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com criança. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 79-101.

SILVA, Maria Alves. Teatro na escola. In: BRAGA, Paulo David Amorim (Org.). **Arte-Educação: Da Universidade à Escola**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Tradução: Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 112, p. 7-31, março/2001.

SMITH, Ralph. Excelência no ensino de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOLON, Lian Almeida Guimarães; COSTA, Nina Rosa do Amaral; ROSSETTI-FERREIRA. Conversando com crianças. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dançando na chuva... E no chão de cimento. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O Ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 19. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

VASCONCELOS, Flávia Maria de Brito Pedrosa. **As tendências pedagógicas e concepções metodológicas do ensino de arte no Brasil: possibilidades didáticas para o Ensino de Artes Visuais em Juazeiro e Petrolina**. CONFAEB, 2010.

VIDAL, Fabiana Souto Lima. **A Formação Inicial em Pedagogia e o Ensino de Arte: Um estudo em Instituições de Ensino Superior do Estado de Pernambuco**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Entrevista** concedida, por correspondência eletrônica, à pesquisadora Verussi Melo de Amorim, em 23 de junho de 2006.

<http://www.anped.org.br/> - último acesso 27 de outubro de 2012.

<http://xxiiconfaeb2012.blogspot.com.br/> - último acesso 10 de setembro de 2012.

http://www.bdtf.ufpe.br/bdtf/tedeSimplificado/tde_busca/index.php - último acesso 26 de outubro

http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_busca/index.php - último acesso 26 de outubro de 2012.

http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/index.php - último acesso 26 de outubro de 2012.

http://bdtd.ufal.br/tde_busca/index.php - último acesso 28 de outubro de 2012.

http://bdtd.ufs.br/tde_busca/index.php - último acesso 28 de outubro de 2012.

http://www.tedebc.ufma.br/tde_busca/index.php -- último acesso 28 de outubro de 2012

http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado/tde_busca/index.php- último acesso 28 de outubro de 2012.

http://www.tede.ufpi.br/tde_busca/index.php -- último acesso 28 de outubro de 2012.

http://www.theses.ufc.br/tde_busca/index.php--- último acesso 28 de outubro de 2012.

ANEXOS

ANEXO I



Secretaria de Educação,
Esportes, Juventude,
Ciência e Tecnologia

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Autorizo a senhora **MARIA ALVES DA SILVA**, aluna da UFPE – Campus Agreste, à realizar levantamento para pesquisa de mestrado, provisoriamente intitulada “*O ensino da arte na infância dos anos iniciais do ensino fundamental: sentidos atribuídos pela criança em torno do ensino de arte*”, à ser realizada na Escola Municipal Mestre Vitalino.

Desde já, agradeço imensamente pela acolhida a esta profissional.

Caruaru, 21 de agosto de 2013.

Welson Luiz da Costa Santos
Secretário de Educação, Esportes, Juventude, Ciência e Tecnologia

ANEXO II



Universidade Federal de Pernambuco
 Centro Acadêmico do Agreste
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Contemporânea-CAA

Centro Acadêmico do Agreste da
 UFPE
 BR 104, Km 59, S/N, Nova
 Caruaru, Caruaru, Pernambuco
 Fone: 81 - 2126-7771

Caruaru, 19 de novembro de 2013

Ao Gestor da Escola Municipal Mestre Vitalino
 Sr. Walter Reis

Solicitamos a permissão e autorização de V.Sa. para que a mestranda **Maria Alves da Silva** que se encontra nesta escola realizando sua coleta de dados referente a sua pesquisa de mestrado, intitulada provisoriamente **O Ensino da Arte na Infância dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: sentidos atribuídos pelas crianças em torno do ensino de arte**, possa realizar entrevistas com as crianças das duas turmas com as quais a mestranda já vem realizando observação.

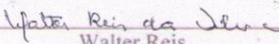
Gostaríamos de reafirmar a importância da contribuição da escola para que a mestranda possa concluir a referida pesquisa. Nesse sentido, faz-se necessário que seja encaminhado pela escola aos pais ou responsáveis das crianças um pedido de autorização para que possam participar na condição de sujeito da pesquisa.

Outrossim, nos colocamos à disposição para colaborar nos esclarecimentos necessários e no que for possível.

Atenciosamente,


 Profa. Conceição G. Nóbrega Lima de Salles
 Programa de Pós-Graduação em Educação- CAA/UFPE

Categoria: Quarta Categoria
 Professora Adjunta
 SUAPE 229622
 Campus do Agreste
 Núcleo de Formação de Docentes

Autorizo: 
 Walter Reis

Gestor da Escola Municipal Mestre Vitalino
 ESCOLA MUNICIPAL MESTRE VITALINO
 Gestor Adjunto: Walter Reis da Silva
 Matrícula: 14.686-5

ANEXO III

Autorização para divulgação de texto e imagem

Eu Walter Reis da Silva, Gestor Adjunto da Escola Municipal Mestre Vitalino autorizo que imagens em fotos e em filmagens da nossa escola feitas na referida instituição, sejam divulgadas na Dissertação de Mestrado elaborada por Maria Alves da Silva, mestranda da Universidade Federal de Pernambuco – Centro acadêmico do Agreste.

Caruaru, 09 de Dezembro de 2013.

Walter Reis da Silva
ESCOLA MUNICIPAL MESTRE VITALINO
Gestor Adjunto: Walter Reis da Silva
Matrícula: 14.886-5

ANEXO IV**AUTORIZAÇÃO**

Declaramos que nós, as crianças do 2º ano A do Ensino Fundamental da Escola Municipal Mestre Vitalino de Caruaru, concordamos que nossas falas e imagens em fotos e em filmagens sejam divulgadas na Dissertação de Mestrado elaborada por Maria Alves da Silva, mestranda da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste.

	Nome	Idade	Assinatura
01	Aline Thaís	8 anos	
02	Daniel Henrique	7 anos	
03	Emanuelly Vanessa	7 anos	
04	Erick Guilherme	8 anos	
05	Flaviane Félix	7 anos	
06	Gisely Bezerra	8 anos	
07	Guttierez Rodrigues	7 anos	
08	Jamilly Letícia	7 anos	
09	Jonata Cauan	8 anos	
10	José Lucas	9 anos	
11	Juliana Gomes	7 anos	
12	Letícia Faustino	8 anos	
13	Maria Luiza	7 anos	
14	Marina Vieira	7 anos	
15	Weydson Carlos	8 anos	
16	Wendel Washington	8 anos	
17	Wesley Gleyson	7 anos	
18	Willyana Sangy	8 anos	
19	Yasmin Regina	8 anos	
20	Sheyla Maria	10 anos	
21	Vanessa Pereira	8 anos	

ANEXO V

AUTORIZAÇÃO

Declaramos que nós, as crianças do 5º ano B do Ensino Fundamental da Escola Municipal Mestre Vitalino de Caruaru, concordamos que nossas falas e imagens em fotos e em filmagens sejam divulgadas na Dissertação de Mestrado elaborada por Maria Alves da Silva, mestranda da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste.

	Nome	Idade	Assinatura
01	Breno Vale	11 anos	
02	Camilly Kaweny	11 anos	
03	Gabriela Honorato	11 anos	
04	Guilherme de Souza	11 anos	
05	Júlio César	11 anos	
06	João Victor S. L.	12 anos	
07	Larissa Rodrigues	12 anos	
08	Marlon do Vale	11 anos	
09	Renildo Ramos	12 anos	
10	Rafael Rodrigues	10 anos	
11	Ruan Ferreira	12 anos	
12	Rosinaldo Ferreira	10 anos	
13	José Leonardo L	11 anos	

ANEXO VI

ESCOLA MUNICIPAL MESTRE VITALINO

Ensino Fundamental

Cadastro Nº M – 405.110 INEP: 26.054-744 Portaria Aut. Nº 75 D.O 16/12/1983

RUA SÃO SEBASTIÃO, S/N – ALTO DO MOURA – CARUARU/PE

CEP 55.040-080 FONE: (81) 3701-1341

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

EU,

AUTORIZO MEU (MINHA) FILHO (A)

PARTICIPAR DE ENTREVISTAS GRAVADAS, FOTOS E FILMAGENS NAS DEPENDÊNCIAS DESTA INSTITUIÇÃO PARA PESQUISA DE MESTRADO INTITULADA PROVISORIAMENTE **O ENSINO DA ARTE NA INFÂNCIA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELAS CRIANÇAS EM TORNO DO ENSINO DE ARTE E DESENVOLVIDA PELA MESTRANDA MARIA ALVES DA SILVA (PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA NO CAA/UFPE).**

CARUARU, 21 DE NOVEMBRO DE 2013

ASSINATURA DOS PAIS / RESPONSÁVEIS

ANEXO VII

Roteiro para as entrevistas com as crianças:

Começando a conversa:

Caruaru é uma cidade muito conhecida por pessoas que moram em vários lugares do Brasil e de outros países. O que chama atenção dessas pessoas que visitam Caruaru é a sua riqueza em Artes. Exemplo, O Alto do Moura que é um bairro muito conhecido por essas pessoas por conta de seus artistas, de sua arte em especial pelos seus artesãos. E, nesse bairro tem um lugar muito importante, uma escola com muitas crianças, onde estudam todos os dias coisas importantes, português, matemática, geografia, ciências, história (pausa) e está faltando uma? Alguém lembra? ARTES (espera-se que a criança lembre e fale Artes)

A partir desse momento, a conversa começa a fluir e à medida que as crianças foram falando, naturalmente fui começando a puxar a assunto em torno das questões seguintes:

- 1-Se vocês tivessem que explicar para alguém que não é nem da escola o que é arte o que vocês diriam?
- 2-Vocês trabalham com arte em outro lugar ou só na escola?
- 3-Como vocês se sentem na aula de arte?
- 4-Vocês acham que a aula de arte é diferente das outras aulas?
- 5-A aula de arte é difícil ou é fácil?
- 6-Na aula de matemática vocês aprendem números, na aula de Português vocês aprendem a escrever, a ler, na aula de geografia aprendem sobre os países, em cada aula vocês aprendem coisas diferentes e na aula de arte vocês aprendem o que?
- 7-Falem de alguma coisa na aula de arte que vocês gostaram muito de participar?
- 8-Existe alguma coisa na aula de arte que vocês consideram importante para a vida das crianças, para o jeito de ser criança?
- 9-As aulas de arte mudaram alguma coisa na vida de vocês?
- 10-Digam o que a arte representa pra vocês, pode ser uma palavra ou uma frase.

ANEXO VIII**Distribuição das produções científicas: dissertações, teses e artigos de 2000-2011**

Ano	Dissertação	Tese	Artigos
2000		1	1
2001			
2002			
2003			
2004	3		14
2005	6		1
2006	3		
2007	1		178
2008	3	3	
2009	5		15
2010	6	3	88
2011	3	1	91
TOTAL	30	8	388

ANEXO IX

Distribuição geográfica das produções acadêmicas por estados da Região Nordeste

Estado	Dissertações	Teses
Alagoas	1	-
Bahia	5	-
Ceará	8	4
Maranhão	1	
Paraíba	2	1
Pernambuco	6	1
Piauí	-	-
Rio Grande do Norte	7	2
Sergipe	-	-
TOTAL	30	8

ANEXO X**Produção acadêmica: Universidades Federais do Nordeste, ANPED e CONFAEB.**

Instituições	Dissert./Teses	Artigos
Universidades Federais do Nordeste	38	
ANPED		47
CONFAEB		341
TOTAL	38	388

ANEXO XI

Distribuição da produção acadêmica nível Nordeste e Nacional

