

A INSPIRAÇÃO NOS ENCONTROU TRABALHANDO: NARRATIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE ARTE NOS ANOS INICIAIS

INSPIRATION FOUND US WORKING: NARRATIVES ABOUT TEACHER FORMATION FOR ART TEACHING IN THE EARLY YEARS

 Tereza Cristina Cavalcanti de Albuquerque ^A

 Edja Souza Barbosa ^B

^A Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Arapiraca, AL, Brasil

^B Prefeitura Municipal de Teotônio Vilela (PMTV), Teotônio Vilela, AL, Brasil

Recebido em: 02 out. 2022 | **Aceito em:** 17 out. 2023

Correspondência: Edja Souza Barbosa (edja.barbosa@arapiraca.ufal.br)

Resumo

A preparação de professores e professoras para o ensino de Arte nos Anos Iniciais ainda é fragilizada. Refletir sobre esta formação possibilita aos futuros professores/as ressignificar esta jornada educativa, ao mesmo tempo que se projeta que uma nova maneira de ensinar Arte é possível e necessária. Há um aumento da utilização da narrativa, tanto como método de pesquisa quanto como oportunidade formativa, principalmente no campo da formação de professores/as. Este artigo tem por objetivo analisar as narrativas produzidas por estudantes de Pedagogia de uma universidade pública federal do estado de Alagoas sobre suas experiências na disciplina Saberes e Metodologias para o Ensino de Arte. Foi utilizada a metodologia da Pesquisa Narrativa e como aporte teórico autores como Benjamin (1994), Oliveira (2017), Ventura (2020), Barbosa (2012), Ferraz e Fussari (2010), Iavelberg (2003), dentre outros. Como resultado, observou-se que o ato de narrar, tendo como foco a autoavaliação, constitui oportunidade de aprendizado.

Palavras-chave: Formação inicial; Pedagogia; Práticas de ensino; Pesquisa Narrativa; Arte.

Abstract

The training of teachers for teaching Art in the early years is still a little fragile. Reflecting on this training allows teachers in training to give new meaning to this training journey, while projecting that a new way of teaching Art is possible and necessary. There is an increase in the use of narrative, both as a research method and as a training opportunity, especially in the field of teacher training. This article aims to analyze the narratives produced by Pedagogy students about their experiences in the subject Knowledge and Methodologies for Teaching Art. The methodology of Narrative Research was used and as theoretical support authors such as Benjamin (1994), Oliveira (2017), Ventura (2020), Barbosa (2012), Ferraz and Fussari (2010), Iavelberg (2003) among others. As a result, it was observed that the act of narrating, focusing on self-assessment, constitutes a learning opportunity.

Keywords: Initial training; Pedagogy; Teaching practices.



Introdução

Se a atividade humana se reduzisse apenas à repetição do passado, então o homem seria um ser voltado somente para o passado e incapaz de se adaptar ao futuro. É justamente a atividade criadora humana que faz do homem um ser que se projeta para o futuro, um ser que cria e modifica o seu presente.
(VIGOTSKI, 2014, p. 3).

A Arte possibilita a construção de conhecimentos e habilidades que são indispensáveis para a formação humana. A imaginação criativa, que é incentivada quando o estudo teórico e prático sobre a Arte é qualitativamente trabalhado nas escolas, servirá como a base para a inventividade nas diversas áreas do conhecimento. Cientistas usam a imaginação para propor o novo. Escritores usam a imaginação para criar histórias. Mas, esta imaginação não é um dom, ela se desenvolve e a escola é o local privilegiado para isto.

Nas escolas, o ensino de Arte ainda não foi suficientemente incorporado como uma área de conhecimentos, competências e habilidades. Uma possibilidade de transformação desta realidade é através de modificações na formação inicial docente. Diante desta possibilidade, a presente pesquisa trata sobre os relatos que estudantes de um curso de Pedagogia apresentaram sobre as experiências desenvolvidas durante a disciplina “Saberes e Metodologias do Ensino de Arte” no segundo semestre de 2021, na Universidade Federal de Alagoas, *campus* Arapiraca. Estes estudantes construíram narrativas sobre este processo formativo. A pesquisa narrativa vem ganhando espaço como fonte de dados e como meio formativo, notadamente na área da educação e ensino, colocando os/as professores/as, em formação ou não, como protagonistas. Assim, o objetivo do presente estudo é analisar as narrativas produzidas por estudantes de Pedagogia sobre a disciplina “Saberes e Metodologias do Ensino de Arte”, desta universidade brasileira.

Estudar narrativas, possibilita que as alterações socioculturais ocorridas em diversos contextos da vida das pessoas participantes da pesquisa, sejam compreendidas e, à medida que narram, os pesquisados atribuem sentidos para suas ações, quer sejam no âmbito pessoal

ou profissional (ALVES, 2015), pois tratam-se de experiências contadas que se tornam caras para quem as conta. Além disso, as narrativas também afetam quem tem contato com elas, pois é um compartilhar de experiências.

Para melhor compreender os conceitos que circundam este trabalho, será discutida a natureza dos documentos narrativos e sua importância para a pesquisa. Em seguida, serão discutidos os aspectos intrínsecos à formação de professores/as para o ensino de Arte, e por fim, serão apresentadas a metodologia e a análise das narrativas elaboradas pelos estudantes em formação para o ensino de Arte.

Narrativas como elemento de (auto)formação

O autor Lidnei Ventura (2020), em seu livro oriundo de sua dissertação, contextualiza historicamente a pesquisa narrativa como tendo sua utilização iniciada na Escola de Chicago, nos anos de 1920-1940. Um conjunto de pesquisadores foi responsável pela inovação na pesquisa sociológica com a utilização das metodologias qualitativas, com forte influência de Robert E. Parker, sociólogo que pesquisava as questões urbanas a partir das histórias de vida de seus pesquisados. A singularidade da Escola de Chicago é atestada pelo sociólogo Howard Becker quando aproximou em seus escritos as pesquisas narrativas e de história de vida, com a literatura.

Nos anos 60 ocorreu uma importante mudança epistemológica na historiografia brasileira, no que se refere ao reconhecimento de outras fontes de pesquisa nas ciências humanas e sociais,

Faz-se, então, críticas a narrativas obtidas por fontes escritas e documentais, pois essas fontes escritas não trazem as vozes dos desprivilegiados e minorias. Desta forma, há um aumento do uso das narrativas orais, principalmente com professores (VENTURA; CRUZ, 2019, p. 209).

Assim, há um novo enfoque nas histórias de vida como fonte de pesquisa, principalmente no sentido de trazer as narrativas de pessoas que, de outra forma, não seriam ouvidas.

Em 1984 é publicado no Brasil o livro “O professor é uma pessoa”, escrito por Ada Abraham, despertando maior interesse dos pesquisadores pelas narrativas na área educacional e trazendo à luz a carreira, o percurso profissional, a biografia e autobiografia dos professores/as (OLIVEIRA, 2017).

A narrativa é parte integrante do ser humano e pode partir de um relato sobre um evento real ou fictício, até uma série de eventos lógicos e cronológicos, sendo apresentada em diversos meios como textos escritos, orais e imagens. Uma narrativa ideal parte de uma situação inicial de equilíbrio, esta situação inicial é desequilibrada por uma força que necessita de uma força contrária para que o equilíbrio seja reestabelecido (PAIVA, 2008). A narrativa está intrinsecamente ligada à espécie humana, constituindo-a,

[...] como pessoas, como sujeitos, como identidades subjetivas. Mas não só. Narrativas nos constituem como espécie, como gênero humano, como mundo, como universo. E é a partir delas que damos significado ao mundo à nossa volta, seja considerando os aspectos filogenéticos ou ontogenéticos do gênero humano (VENTURA; CRUZ, 2019, p. 430).

Na contemporaneidade há um aumento no foco sobre as subjetividades dos indivíduos, sendo este novo enfoque chamado de “redescoberta do sujeito” que, em conjunto com a virada linguística, coloca o leitor como responsável em compreender e interpretar uma produção narrativa. Neste cenário, há um enaltecimento dos relatos pessoais, dando destaque às pesquisas narrativas tanto como metodologia de pesquisa, quanto como forma de exposição e como parte de processos formativos, notadamente quando envolvem docentes (VENTURA, 2020). Ou seja, a narrativa se transforma em pesquisa narrativa, podendo nesse processo auxiliar na formação daqueles que narram. Enquanto oportunidade formativa, portanto, a narrativa, ao rememorar as experiências vividas, poderá resultar em autoanálise, pois na interação com o outro, com o conhecimento e consigo, essas experiências são ressignificadas.

Quando a narrativa é tratada como fonte de dados para pesquisa, Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 24) apresentam quatro formas de utilização:

1) a narrativa como construção de sentidos para um evento; 2) a narrativa (auto)biográfica; 3) a narrativa de experiências planejadas para pesquisas; 4) a narrativa de experiências do vivido, isto é, narrativas de experiências educativas.

Segundo os autores, o primeiro tipo de narrativa se refere ao campo da História Oral e envolve sujeitos que rememoram fatos relacionados a determinado evento. O tipo de narrativa dois circunscreve à Narrativa Autobiográfica, que visa narrar fatos da vida de uma pessoa sendo o biógrafo, o próprio narrador. O terceiro tipo engloba experiências narrativas planejadas, sujeitas à análise após relatadas, tendo objetivos pedagógicos. O quarto tipo são narrativas que configuram como produtos de experiências vividas em que o sujeito é o próprio pesquisador. Embora possa ser confundida com a Narrativa Autobiográfica, ela trabalha

situações episódicas que dela se construíram reflexões e conselhos para o pesquisador-narrador (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015).

A narrativa de experiências planejadas, da qual este trabalho se aproxima, é espaço (auto)avaliativo, de partilha de experiências e (re)significação de sentidos, tanto no campo pessoal, quanto profissional.

Ao falar da narrativa Autobiográfica e refletir sobre a consideração pouco satisfatória com a qual ela é tratada nos processos de formação inicial e continuada, Ventura e Cruz (2019, p. 435) expõe

[...] a necessidade da criação de um espaço autobiográfico que resgate a importante dimensão da vida pessoal e profissional, a fim de que sejam rememoradas (ou não) contribuições e lacunas, provocações e decepções do percurso formativo, levando a reflexões pessoais e coletivas junto aos seus pares [...]

Oliveira (2017), ao refletir sobre a pesquisa narrativa e seus usos na área da educação, aponta três autores: Clandinin, Connelly e Rosiek, que em seus estudos sobre o tema, compreendem o conceito de pesquisa narrativa metaforicamente como um “mapa, que tem como ponto de partida a experiência.” (OLIVEIRA, 2017, p. 12148). Assim,

[...] apoiados nas ideias de experiência de Dewey, que é contínua (cada uma nova experiência pressupõe uma próxima) e interativa (a experiência é tanto individual como social), e na compreensão que têm sobre o pensamento e as experiências serem vividos narrativamente, os autores desenvolvem a concepção da metáfora tridimensional da Pesquisa Narrativa (OLIVEIRA, 2017, p.12148).

Essa tridimensionalidade da pesquisa narrativa referida, diz respeito, primeiramente, à temporalidade, em segundo à dimensão individual e social, e em terceiro, ao lugar. Em se tratando da pesquisa narrativa como “um mapa da experiência vivida”, é importante frisar que as experiências, imbricadas de subjetividades, são rememoradas a partir daquilo que toca ou atravessa o narrador. Aquilo que não o afeta é obscurecido nas lembranças.

Além da importância de trazer os sujeitos e suas histórias como fonte da pesquisa narrativa, outro elemento importante é aquele que terá acesso à narrativa: o leitor/ouvinte. Walter Benjamin (1994, p. 9) discute que o papel de um bom ouvinte é a imparcialidade, para que consiga “assegurar a possibilidade da reprodução” da história narrada. Mas, até que ponto o leitor-ouvinte é imparcial? Quando lemos ou ouvimos uma narrativa, parte dela nos toca e a interpretamos a partir de nossa própria subjetividade. Após a história ser contada (ou lida), ela é “extraída pelo ouvinte do contexto narrado, pode ser recontextualizada em outras situações ou experiências, produzindo novas compreensões entre os contadores e os ouvintes” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 22).

Sobre a utilização da narrativa como metodologia de formação, parte-se de que não há vida sem histórias e, no cruzamento dessas histórias, os sujeitos vão ganhando novos aprendizados, tanto pela interpretação do mundo quanto pela interpretação de si. Nessa construção de autoconhecimento, uma teia “intercomunicativa de dizermos, para nós e para os outros (e vice-versa), quem éramos, quem somos e quem pensamos ser” é criada (VENTURA; CRUZ, 2019, p. 434). E assim, a narrativa conduz os estudantes-narradores, inserindo-os nos “processos cognitivos rememorativos e memorialísticos, quanto à produção de diversos gêneros orais e escritos autobiográficos” (VENTURA; CRUZ, 2019, p. 435), trazendo para a formação inicial e continuada aspectos esquecidos, em prol da objetividade positivista, como, por exemplo, “a imaginação, afetividade, sensibilidade, emoção”, dentre outros aspectos da dimensão subjetiva.

Apesar das diversas possibilidades de uso da narrativa como elemento formativo, seu emprego ainda é limitado no campo da formação inicial e continuada. Entretanto, quando utilizada, conforme mostra Ventura e Cruz (2019, p. 442), “os sujeitos narradores puderam, construtivamente, compartilhar experiências e (re)significar seus processos formativos”, com isto, dando outros significados aos saberes e práticas pedagógicas. Caminhando, dessa maneira, no movimento dialético em prol de uma prática pedagógica transformadora.

Formação inicial da pedagoga e do pedagogo para o ensino de Arte nos Anos Iniciais

A formação escolar que valoriza a atividade criadora, possibilita elaborações artísticas, científicas e tecnológicas. Ou seja, a imaginação criativa é elemento primordial para o surgimento do novo, para as novas elaborações, que se baseiam nas anteriores e vislumbram respostas diferentes, caminhos ainda a serem caminhados nas diferentes áreas de conhecimento. No entanto, quando se trata sobre “criatividade” ou sobre “imaginação”, muitas vezes, estes elementos são relacionados aos grandes gênios e “tendemos a pensar que a criatividade não existe na vida do homem comum” (VIGOTSKI, 2014, p. 5). Desde a primeira criação humana, que possibilitou a sobrevivência de uma pessoa ou de um coletivo, a imaginação e a criatividade estão presentes, pois é através delas que a humanidade projeta o futuro.

No âmbito do ensino e da aprendizagem de Arte dentro da escola, é imprescindível desenvolver atividades de imaginação criativa, considerando que a imaginação da criança é diferente da imaginação do jovem. Desde os interesses diferenciados até a forma como

interagem com o meio social e cultural, às crianças e aos jovens devem ser propostas diferentes atividades com vistas ao desenvolvimento da imaginação criativa (VIGOTSKI, 2014).

A função da imaginação se desenvolve a partir das experiências intelectuais, sociais e culturais que as pessoas vivenciam ao longo dos anos. Neste sentido, as crianças não são mais criativas do que os adultos, como o senso comum acredita. As crianças são mais espontâneas e “vivem mais num mundo de fantasia do que na realidade” (VIGOTSKI, 2014, p. 36), mas a imaginação criativa é uma função baseada no mundo real e não em um mundo distorcido e de fantasia. Somente quando adulto é que esta fantasia amadurece ao considerar os elementos da realidade, e se transforma em imaginação criativa. As combinações de diferentes materiais e as associações entre conhecimentos distintos irão dar à imaginação adulta uma qualidade e uma variedade superior à imaginação da criança.

Esta distinção entre a imaginação criativa na criança e no jovem é importante para subsidiar práticas educativas diferenciadas no ensino de Arte, e sobretudo para o reconhecimento de que a imaginação criativa é uma função que se desenvolve. Não é dom, não é espontânea, não é natural. É fruto das experiências vivenciadas e a escola tem papel fundamental neste processo.

A formação inicial do pedagogo e da pedagoga para o ensino de Arte, no entanto, ainda é bastante frágil. Muitas vezes se restringe a uma disciplina que é ofertada por docentes sem formação específica na área (BULATY, 2019; MENDES, 2016). A formação docente para o ensino de Arte, de acordo com Rosa Iavelberg (2003) deve pautar o desenvolvimento cultural (ampliação de seu repertório cultural pessoal), educacional (práticas e didáticas específicas para o ensino de Arte) e organizacional (participação nas decisões que afetam a instituição em que exerce a docência). Para esta autora,

É tarefa dos cursos de formação dirigidos a professores de arte enriquecer o universo cultural e artístico do professor, formando-o em arte e educação segundo as mais avançadas concepções de arte e ensino de arte (IAVELBERG, 2003, p. 63).

Portanto, para formar o professor em Arte e em Arte-educação, como sugere a referida autora, é muito importante reconhecer que a Arte historicamente produzida, Arte contemporânea e a Arte popular, ainda não estão suficientemente presentes na formação inicial do professor. Este reconhecimento é o primeiro passo de um longo caminho que vale a pena trilhar, porque o ensino de Arte é imprescindível para a formação humana. Assim, aos docentes em formação, é preciso garantir a posse dos conhecimentos estéticos, que envolvem

a capacidade de interpretar e analisar as qualidades estéticas de uma obra de arte, bem como reconhecer e valorizar a beleza, a criatividade e as emoções que ela evoca. Além disso, é necessário adquirir conhecimentos artísticos, que englobam a familiarização com os conceitos, técnicas, estilos, história e contextos culturais relacionados às diferentes formas de expressão artística, tais como pintura, escultura, música, dança, teatro, literatura, cinema e muito mais.

Os conhecimentos estéticos, segundo as autoras Ferraz e Fusari (2010, p. 58), precisam ser desenvolvidos a partir de “um trabalho ativo que mobilize reflexões de ordem analítica, comparativa, histórica e crítica das coisas percebidas”, ou seja, é preciso uma educação estética que possibilite aos/as professores a apreciação e a crítica artística. Estes conhecimentos estéticos na formação inicial devem ser oportunizados aos licenciandos através de experiências artísticas, como a participação em exposições de artes plásticas, a apreciação de filmes, peças teatrais e espetáculos de dança e música, a pesquisa sobre os grupos de cultura popular da região, o estudo sobre a História da Arte, o conhecimento sobre a produção literária dos escritores e escritoras da cidade, o reconhecimento do acervo artístico presente nas ruas, nas praças e nos órgãos públicos da cidade, como esculturas, pinturas e obras arquitetônicas. E estas ações devem integrar o curso, não devem ser consideradas como iniciativas pessoais.

Os conhecimentos ligados à Arte, por sua vez, estão relacionados ao fazer criativo: escrever textos literários; criar obras de artes visuais através de técnicas diversas, como pintura em tela, mosaicos, colagens, pintura com nanquim, esculturas; declamar poemas; contar histórias; encenar peças de teatro e dança; compor músicas. Estas experiências ampliam o repertório cultural do futuro professor, ao mesmo tempo em que o sensibiliza para a descoberta de sua própria linguagem e para o reconhecimento de que a elaboração criativa é um processo gradativo, e o ensino de Arte na escola precisa respeitar o ritmo de cada criança, assim como se faz com as demais áreas de conhecimento.

Para as autoras Ferraz e Fusari (2010, p.59), a realização ligada a Arte é “uma educação da práxis artística, preocupada com o aprofundamento de conceitos, critérios e processos” que levam à conquista da linguagem da Arte. Neste sentido, não é uma coleção de técnicas, é um conhecimento que é teórico e prático. Estas atividades de criação são as atividades de imaginação criativa que o Lev Vigotski (2014) diferenciou das atividades reprodutoras. Nas atividades reprodutoras, as experiências são copiadas e repetidas, um

acervo é mantido, mas não se constrói o novo, o original. Nas atividades de imaginação criativa, as experiências são empregadas em novas combinações que possibilitam algo original: a atividade criadora modifica o presente e cria o futuro.

A partir do que foi discutido, observa-se que os conhecimentos estéticos e os artísticos devem estar articulados nesta formação inicial, estabelecendo o diálogo entre o apreciar, o refletir e o fazer. Considerando esta perspectiva de formação, mais comprometida com os conhecimentos necessários para o pedagogo ensinar Arte nos Anos Iniciais, é preciso discutir agora qual é o papel do professor de Arte e qual abordagem teórica poderá subsidiar a prática docente.

O professor que atua nos Anos Iniciais tem um papel fundamental para que as crianças “aprendam a fazer arte e a gostar dela ao longo da vida” (IAVELBERG, 2003, p. 10). Sua atuação em sala de aula, validando as produções artísticas das crianças, incentivando para que consigam estabelecer as relações entre o conteúdo de Arte e sua vida pessoal e cultural e oferecendo orientações coletivas e os acompanhamentos individualizados durante o processo de criação artística, são imprescindíveis para criar em sala de aula situações motivadoras e respeitadas para que as crianças produzam e exibam as suas obras artísticas.

A validação das produções artísticas das crianças auxilia seu desenvolvimento integral. Essas expressões abrangem desde criações espontâneas até aquelas com intenções específicas, influenciadas tanto pela criança quanto pelo docente. Para Iavelberg (2003), a conexão entre professor e aluno, combinada com a compreensão da perspectiva individual do discente, pode facilitar a exploração e a apreciação mais profundas da Arte.

Aprender arte implica desafios, pois a cultura e a subjetividade de cada aprendiz alimentam as produções, e a marca individual é aspecto constitutivo dos trabalhos. O aluno precisa sentir que as expectativas e as representações dos professores a seu respeito são positivas, ou seja, seu desenvolvimento em arte requer confiança e representações favoráveis sobre o contexto de aprendizagem (IAVELBERG, 2003, p. 11).

De acordo com a autora Rosa Iavelberg (2003), portanto, durante as aulas da disciplina de Arte, o professor lida com elementos culturais e subjetivos além dos conteúdos disciplinares, e seu olhar atento nos processos e nos produtos da aprendizagem poderá colaborar para que as crianças desenvolvam uma postura de maior valorização da Arte, de busca por ampliação de seu repertório artístico e, conseqüentemente, de seu senso estético.

As autoras Ferraz e Fusari (2010), ao discutirem sobre o papel do professor de Arte destacam que

O professor de arte precisa saber o alcance de sua ação profissional, ou seja, saber que pode concorrer para que seus alunos também elaborem uma cultura estética e artística que expresse com clareza a sua vida em sociedade. O professor de arte é um dos responsáveis por este processo transformador, ao ajudar os alunos a melhorarem suas sensibilidades e saberes práticos e teóricos em arte. Encontrar uma maneira de organizar o trabalho de educação escolar que nesse rumo é um desafio para o coletivo dos professores comprometidos em conseguir escolas de melhor qualidade para toda a população (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 51).

Desta forma, as autoras retomam a importância do saber organizacional na formação docente, para que a responsabilidade do papel do professor de Arte seja compartilhada com os demais profissionais da escola, para que as ações sejam coletivas e não individualizadas na figura do professor. A escola como um todo precisa estar aberta para enriquecer a sua visão sobre a Arte e ampliar as experiências artísticas e estéticas.

Sobre a importância de uma abordagem teórica que possa subsidiar o papel do professor de Arte, dentre outras, destaca-se a Abordagem Triangular, proposta pela arte-educadora Ana Mae Barbosa, que tem sido uma referência para o ensino de Arte no Brasil desde a década de 1980. Para a autora, “só um saber consciente e informado torna possível a aprendizagem em Arte” (BARBOSA, 2012, p. 18) e sua abordagem baseada no tripé da leitura/apreciação da obra, da contextualização histórica/estética e do fazer artístico, busca a construção deste saber. Ao dialogar sobre a Abordagem Triangular, a escritora Regina Machado (2010, p. 64) defende que estes três eixos “delimitam claramente conjuntos possíveis de ações complementares e interconectadas. Ações que podem se manifestar concretamente em redes intermináveis de relações”.

Esta abordagem traz, em seu bojo, os elementos discutidos anteriormente como fundamentais na formação do pedagogo para o ensino de Arte nos Anos Iniciais: as atividades de imaginação criativa que propiciem a construção e o desenvolvimento dos conhecimentos estéticos e artísticos, em uma atuação sensível e fundamentada do professor. E traz elementos propondo uma atuação que valoriza o diálogo entre a teoria e a prática artística. Assim, o estudo sobre esta abordagem e suas possibilidades, em conjunto com outros estudos teóricos poderá contribuir para esta formação ampla e que não finaliza, está sempre sendo renovada.

Percurso metodológico

Esta é uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, tendo como objetivo analisar as narrativas produzidas por estudantes de Pedagogia sobre a participação na disciplina “Saberes e Metodologias da Arte-educação e do Ensino da Arte 1”. Participaram 21

universitárias/os (20 do gênero feminino e 1 do gênero masculino) de um curso de Pedagogia, de uma Universidade Federal, localizada no estado de Alagoas, Nordeste do Brasil. A disciplina ocorreu em 2021, de maneira remota, devido às restrições advindas da Pandemia do novo Coronavírus, com encontros semanais via *Google Meet* e suporte via chat do WhatsApp, quando necessário.

O texto narrativo, composto por entre 500 e 800 palavras, que é o corpus do presente estudo, foi solicitado à turma como atividade de autoavaliação da disciplina. Para isto, foi disponibilizado um texto explicativo sobre as características de um texto narrativo e com orientações gerais de composição. Foi pedido que descrevessem suas experiências no transcorrer da disciplina e destacado que as narrativas são atravessadas pelas subjetividades e visão pessoal diante da experiência vivida. Para manter o anonimato, as produções receberam nomes de A para acadêmicos e números para a sequência de textos produzidos, ficando de A1 ao A21.

Os textos produzidos foram colocados todos em um mesmo arquivo de texto, organizados em sequência. Após isso, uma leitura inicial flutuante foi realizada (BARDIN, 2011) e identificados os seguintes temas recorrentes, que serviram de base para a análise: a) considerações sobre as aprendizagens a partir das atividades práticas desenvolvidas durante a disciplina; b) considerações sobre os estudos teóricos; e c) formação para apreciar a arte e formação para ensinar Arte.

Discussão e resultados

O texto narrativo possibilitou revisitar os temas abordados nas aulas da disciplina. Consequentemente, a rememoração se transformou em momento de aprendizagem, pois os estudantes-narradores observaram a transformação de paradigmas pessoais e profissionais à medida que foram tocados pelas aulas. Esse reviver permite “compreender as mudanças sociais e culturais nas vidas dos sujeitos [...]” (ALVES, 2015, p. 4). Partindo disto, tornou-se importante esse retorno ao início, avaliando o que foi aprendido, suas significações até a chegada ao final da disciplina.

A análise de dados foi dividida em três blocos temáticos que se interrelacionam mas que serão aqui divididos para facilitar a compreensão dos elementos que foram destacados pelos estudantes em suas narrativas. Como apresentado anteriormente, os temas analisados são os seguintes: a) considerações sobre as aprendizagens a partir das atividades práticas

desenvolvidas durante a disciplina; b) considerações sobre os estudos teóricos; e c) formação para apreciar a arte e formação para ensinar Arte.

Considerações sobre as aprendizagens a partir das atividades práticas desenvolvidas durante a disciplina

O escritor Walter Benjamin (1994, p. 211) ao explicar a diferença entre a informação e a narrativa, diz que a informação precisa ser nova para ter efeito de entrega, a narrativa, ao contrário: “[...] conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver”. Nas narrativas coletadas, observou-se este fenômeno quando os estudantes rememoram as experiências com a disciplina de Arte, durante a escolarização básica, que descreveram no ensaio “Minhas memórias das aulas de Arte na Educação Básica” e apresentaram para a turma, no encontro remoto. Esta retomada da experiência passada foi um dos elementos de destaque nas narrativas:

No dia 30 de junho de 2021, iniciávamos uma nova experiência com o ensino da arte, resgatando na memória todo o gostinho de infância, dos tempos de escola onde a arte era limitada a desenhos e pinturas de forma avulsa, em cadernos de desenho ou em folhas quentinhas, com cheiro de álcool, saídas do mimeógrafo (A4).

A maioria apresentou experiências avaliadas como pouco relacionadas ao fazer artístico criativo. Os/as estudantes-narradores trataram sobre as aulas de Arte da Educação Básica comparando com a experiência atual, utilizando as nomenclaturas que, ao que parece, aprenderam durante esta disciplina, como: “apreciar e contextualizar” e “fazer artístico”, presentes nos trechos das falas abaixo:

[...] isto é algo em que tenho bastante dificuldade, pois as únicas pinturas que realizei, foram na infância e adolescência, mas era algo vago, pois nós alunos não éramos instigados a apreciar e contextualizar para posteriormente produzir a obra, nós simplesmente "fazíamos por fazer", tanto que não tenho nenhuma habilidade com pintura, e nas aulas da disciplina de Artes na escola também não se discutia sobre os artistas, as técnicas, os movimentos e etc... (A6)

Durante toda a trajetória de vida, desde o ensino fundamental até os anos finais e médio tive a arte como uma disciplina complementar que compete ao aluno fazer seus trabalhos por meio de desenhos livres ou repetir os conteúdos trazidos pelo professor regente, e foi assim que sempre vi a arte, e de cara como dito no início da disciplina eu sempre achei que a culpa era minha por não ter o dom de desenhar, logo pensava que não era capaz de desenhar como as obras de artes no qual tive contato, achando eu que Arte era apenas um desenho feito muitas vezes nas pressas para obtenção de nota, sem ao menos um olhar mais afetivo, mais cuidadoso, sem conhecer o contexto e história. (A2)

Nas minhas memórias que citei no ensaio, falei somente do período do Ensino Fundamental, no entanto em toda minha Educação Básica o meu olhar não foi

instigado para o fazer artístico. Entretanto, atualmente tenho contato com a Arte no âmbito pessoal, mas como observadora. (A11).

Nestas narrativas os estudantes retomaram o que haviam discutido no ensaio solicitado como primeira atividade da disciplina, mas seus olhares já eram outros, estavam marcados pela nova experiência formativa, e agora, as suas avaliações sobre as experiências na Educação Básica foram realizadas de forma mais consistente, e com vistas à construção de uma nova prática: “trazer estas memórias nos mostrou quem nos tornamos e que profissional queremos ser e isso é desafiador” (A10).

Outra estudante (A1, abaixo), apresentou experiências relacionadas com o fazer artístico, que não foram desenvolvidas na escola. Estas experiências são importantes para a construção dos conhecimentos estéticos e não devem ser consideradas de forma fragmentada. A leitura da obra de Arte, por exemplo, é realizada a partir deste repertório do estudante que foi construído dentro e fora da escola.

Hoje vejo que sempre estive inserida nesse contexto. Participava de aulas de Ballet Clássico na infância, na adolescência me engajei em aulas de clarinete, o que me levou a experiência de participar de uma orquestra sinfônica, não posso me esquecer dos desenhos, eles pareciam suprir a minha ausência de brinquedos típicos do contexto, eles me acompanharam até o ensino médio, mangá, em especial, foi o meu preferido. (A1)

Neste contexto, memórias também são explicitadas dentro da própria experiência na disciplina. Revivê-las é satisfatório para a narradora A6, quando diz que: “é engraçado relatar essa experiência, voltar no tempo para lembrá-la” e ao rememorar esta primeira proposta na disciplina, que consistia em voltar no tempo de estudante de arte na Educação Básica, continua, “[...] agora, a história se repete, de uma maneira diferente, com um passado não tão distante como o outro, mas que possui a mesma intensidade: REVIVER!”. Essa continuidade e ligação da experiência nos leva a tridimensionalidade da pesquisa narrativa: as histórias contadas “podem conduzir os participantes à (re)significarem a produção de sentidos produzidas pelas narrativas e (re)significarem a própria experiência.” (OLIVEIRA, 2017, p.12152). Vemos essa resignificação da experiência em alguns relatos: “[...] o que nos fez perceber que alguns professores/as acabam ‘cortando’ a imaginação desde criança [...] sem nos mostrar o que de fato é a arte” (A20); “Trazer essas memórias nos mostrou quem nos tornamos e que profissional queremos ser e isto é desafiador” (A10); “[...] eu refleti criticamente como aquelas aulas foram aplicadas de forma medíocre, repetitiva e sem muito resultado para a minha formação no conhecimento das artes” (A13). Defendemos que, diante

destas falas, a participação na disciplina, ao trazer elementos de experiências passadas, trouxe a reflexão crítica sobre que tipo de aprendizagem essas(es) estudantes de Pedagogia querem mediar em seus futuros fazeres pedagógicos.

As demais atividades práticas foram sendo referidas para demonstrar as habilidades de cada um/uma, sendo descobertas ou redescobertas. Para Vigotski (2014), a imaginação criativa na fase adulta está madura e as pessoas têm um acervo de experiências que possibilita relacionar diferentes elementos sociais, culturais, emocionais e comunicacionais. No entanto, os relatos mostram que a atividade artística foi sendo abandonada a cada ano de escolarização. Mas que agora, nesta oportunidade em que as/os estudantes se preparam para exercer a atividade profissional de professores/as de Arte, a imaginação criativa foi estimulada através de atividades práticas e despertou reflexões importantes sobre as habilidades do fazer artístico contextualizado (BARBOSA, 2012), como mostram os relatos abaixo:

A disciplina reviveu o que já habitava em mim, mas que com todo o entusiasmo da aula trouxeram mais intensidade e conhecimento. A arte, nas mãos de quem sabe quem ela é, tem o poder de transformar vidas, de resgatar quem nós esquecemos de ser. (A1)

Vale ressaltar que ao longo da disciplina pude mudar meu conceito de “incapaz” para “falta de paciência”, [...] é necessário um tempo para ir se aperfeiçoando, o que não pode é desistir da arte, da liberdade de expressão, da história, do contexto das lembranças, do que vai ficar de alguma forma registrado. (A2)

Foi assim que descobrimos os verdadeiros artistas que dormiam dentro de nós. (A6).

Os momentos práticos serviram para despertar o olhar criativo e artístico. (A12)

Tive a oportunidade de “colocar a mão na massa” o que é fundamental para aprender, o praticar, pois a prática sem teoria não é suficiente, sob a orientação da professora pinte uma máscara inspirada na obra de Romero Brito. (A13)

É encantador quando descobrimos as várias formas de fazer arte [...] como na atividade de releitura onde cada um elaborou temas e adaptou os desenhos de acordo com seus sentimentos e o que quis passar e falar através da pintura. (A15)

O desenvolvimento da imaginação criativa, segundo Vigotski (2014), acontece em etapas. No período de transição entre a fase infantil e a fase adulta, os interesses estão voltados para a aquisição de competências artísticas técnicas: não basta mais exercitar a imaginação, é preciso desenvolver as habilidades de criação técnica para a sua concretização: “se quando eles eram mais jovens a superação das dificuldades técnicas inibia e freava os seus impulsos criativos, agora o contrário é verdadeiro” (VIGOTSKI, 2014, p. 109). Os trechos das falas anteriores mostram que as/os estudantes-narradores conseguiram compreender que as

habilidades se desenvolvem, que o olhar mais atento se desenvolve, que a linguagem artística se desenvolve. É um processo. Assim como a escrita se desenvolveu durante a escolarização, o desenho, a pintura, as linguagens artísticas também se desenvolvem. Mas, a escola mantém seu foco na escrita e a linguagem artística não percorre o desenvolvimento necessário, e assim, o retomar destas habilidades tornou-se importante nas narrativas, porque os estudantes conseguiram compreender que é possível aprender e ensinar sobre um fazer com Arte.

Considerações sobre os estudos teóricos

Nos relatos, foi observado que o principal aporte teórico citado foi a Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa. Este aporte foi relacionado ao exercício de planejamento para o ensino. A práxis, o saber e fazer que Paulo Freire (1987, p. 55) defende, quando é colocada em prática torna-se subsídio para a transformação libertadora. Como dito por ele, a "reflexão e ação" desencadeiam sentidos de existência para a construção de algo em comum. Para isso, é necessário a "investigação temática" para que o/a estudante, futuro/a professor/a, vá descobrindo, sem mecanicidade, modos do fazer pedagógico. Nos trechos abaixo observa-se como as/os estudantes conseguiram compreender a importância de o aporte teórico estar relacionado com a prática de ensino:

Por conseguinte, em grupo realizamos um plano de aula de acordo com a Abordagem Triangular, e compartilhamos em aula online. Nisso, fiquei muito entusiasmada, me imagino numa sala de aula com crianças, colocando em prática. Esse sentimento que a disciplina me causou, foi muito motivante. (A3)

Pudemos aprender a diferença entre Arte e Arte e educação, com a leitura do texto de Vilaça, para que possamos não reproduzir o ensino limitado da disciplina de Arte, assim como pudemos partilhar, através de pesquisas, atividades que, ainda hoje, são propostas para esse ensino no ensino fundamental. (A4)

Aprendemos durante nossa disciplina na teoria e na prática a "proposta triangular", apreciar, contextualizar e produzir. Através dos estudos teóricos, vimos que "releitura não é cópia", além de refletir sobre a presença da mulher na pintura, a mulher como artista e como o sexo feminino é retratado nas obras, tendo assim, nuances opostas. (A11)

Entretanto, como a vida não é só flores, tivemos que conhecer, discutir e compreender "a parte teórica" porque de uma coisa que não podemos confiar é de achismo para que as histórias das "Minhas memórias como estudante de arte" não se repitam com uma nova geração que podem passar pelas mãos de muitos de nós que concluíram essa disciplina, é como nossa docente nos alerta sempre "mandar uma criança pintar um desenho xerografado não é arte ou pedir para ela desenhar em uma folha em branco", "tinta guache não, pelo amor...". (A6)

O entrelaçamento entre a teoria e a prática de ensino é importante para todas as áreas de conhecimento. Para o ensino de Arte, no entanto, a valorização de um aporte teórico

aponta para o reconhecimento da Arte como uma disciplina, superando a visão de que a Arte é composta por ações livres, que expressam o sentimento do artista. Ana Mae Barbosa critica a postura reducionista sobre a Arte:

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.” (BARBOSA, 2012, p.22-23)

Ao destacar esta interrelação entre a teoria e a prática, os/as estudantes-narradores/as, mais uma vez, apontam para a sua prática profissional futura, projetando-a a partir de uma imprescindível base teórica. Reconhecer isto é um importante passo para a construção de novas práticas no ensino de Arte.

Considerações sobre a formação para apreciar a arte e a formação para ensinar Arte

A formação como apreciadores e produtores de Arte esteve presente tão fortemente quanto a responsabilidade da formação para ser um bom professor e uma boa professora de Arte. É salutar que esta formação ocorra paralelamente: a formação pessoal e a formação profissional. O professor em formação precisa vivenciar a experiência estética para ampliar seu repertório cultural, e esta não é uma responsabilidade apenas pessoal, é também uma responsabilidade institucional. A universidade precisa possibilitar os momentos de apreciação de espetáculos artísticos para seus docentes e seus estudantes, sobretudo, para os estudantes que serão responsáveis pelo ensino de Arte, como é o caso dos estudantes de Pedagogia, no presente estudo. Sobre estas experiências de fruição artística, Ana Mae Barbosa (2012, p. 15) defende que além da obrigatoriedade do ensino de Arte no currículo escolar, é preciso “propiciar os meios para que os professores/as desenvolvam a capacidade de compreender, conceber e fruir Arte”. Ou seja, estas experiências estéticas irão favorecer o enriquecimento do repertório cultural e, conseqüentemente, um olhar cada vez mais qualificado. Nas narrativas, as/os estudantes reconhecem a importância de desenvolver um novo olhar sobre a Arte:

Aprendi a apreciar a arte, ver detalhes, cores, contexto, história, significado, beleza e tudo mais que a arte proporciona. (A2)

O Olhar, o saber olhar a Arte e apreciar, interpretar, isso é lindo. (A3)

Agora estamos finalizando a disciplina e o saber da docente despertou o desejo de ter um olhar mais atento, sensível para a Arte e o ensino da Arte. (A11)

Nos incentivou a apreciar a arte, a entendê-la em seu processo, bem como a mensagem que ela quer nos passar. (A17)

Ainda tenho muito a aprender sobre arte, mas a disciplina me proporcionou a oportunidade de enxergá-la de uma maneira diferente, dando um valor até então desconsiderado. (A19)

Essa disciplina me revelou um novo horizonte, me trouxe uma bagagem a qual eu nunca pensei em ter, ela me mostrou a forma de apreciar uma obra artística, olhar além do que está “na cara”, buscar o sentimento retratado ali. (A20)

Sobre a responsabilidade como professor de Arte, em suas narrativas, as/os estudantes destacaram a importância do embasamento teórico para a prática de ensino, a valorização da disciplina de Arte na escola, a necessidade de atividades prazerosas e que ampliem o repertório cultural das/os estudantes (e o cuidado em disponibilizar os melhores materiais para as atividades práticas), e por fim, a vontade de ser um professor que faça a diferença nas aulas de Arte:

Esses conhecimentos devem ser levados para o lado pessoal e profissional onde possam ser transmitidos da forma que deve ser, que ao aprender sobre a arte as lacunas do aprendizado sejam preenchidas e não fique um sentimento de vazio ou de incapacidade. (A2)

Tenho convicção de que ficar responsável por esta disciplina nas escolas públicas brasileiras, não é tarefa tão fácil quando se quer dar o melhor ensino para os alunos. (A3)

Concluirei a disciplina com grandes aprendizados, imprescindíveis a uma futura pedagoga, que futuramente em seu exercício profissional deve desde o princípio, na educação infantil, perpassando por toda a educação básica, possibilitar aos seus alunos experiências que os permitam apreciar e valorizar as Artes, compreendendo o seu real significado. (A7)

É importante refletirmos e qual profissional você será? com algo monótono? sem inovação? vago? Então se você não partir de uma interação e ludicidade, não alcançará mudanças. (A10)

Se já atuasse como professora, tenho confiança que saberia como planejar a aula sobre arte e também a aula de arte-educação, pois a professora me fez pensar nos diversos exemplos de aulas dinâmicas e eficazes para o ensino que posso planejar, a arte não é uma disciplina sem importância. (A13)

Temos que colocar em prática, fazer com que os alunos sejam motivados a admirar a arte, colocar a “mão na tinta”, dar a eles liberdade para se expressar, deixar que eles sejam autores de suas próprias artes, instigar o aluno a conhecer a arte, seja ela atrás da pintura, dança, do teatro. (A20)

Os relatos evidenciam, mais uma vez, a importância de uma práxis ativa, que refletirá no cuidado ao abordar a Arte em suas futuras aulas. Como inquire A10, “qual profissional você será?”. Além disso, a ação é pensada no âmbito da oferta de materiais pedagógicos para

o desenvolvimento da Arte nas escolas. Planejar as aulas pressupõem um arcabouço teórico para o fazer pedagógico, ou seja, o saber pedagógico adquirido resultará em um fazer pedagógico reflexivo. Essa identificação enquanto profissional da educação é observada quando as/os estudantes-narradoras/es se projetam no futuro. Nesse sentido, A13 diz “se já atuasse”, e A7 usa a expressão “futura pedagoga”. Ou ainda se colocam coletivamente, por exemplo, quando A20 diz que “Temos que colocar em prática, fazer com que os alunos sejam motivados a admirar a arte”.

Considerações Finais

O ato de narrar com foco (auto)avaliativo constituiu uma oportunidade de aprendizado, pois, ao rememorar as experiências, os estudantes refletiram sobre si e sobre a experiência vivenciada, podendo, assim, perceber o caminho de aprendizado percorrido, desde o ponto de partida até o final da jornada.

A partir da análise das narrativas dos estudantes foi possível observar um novo pensar sobre a Arte e seu ensino. Suas narrativas evidenciaram contextos e significados que projetaram a possibilidade de transformação do ensino de Arte em suas práticas futuras. Depreendeu-se que é possível apreciar o belo e aprender, valorizar a Arte e seus conhecimentos estéticos e artísticos para a formação humana. Além disto, a rememoração de maneira crítica possibilitou ao/às estudante/es-narrador/as a identificação profissional enquanto professor ou professoras e sua responsabilidade enquanto mediador/as dos saberes e de uma práxis humanizadora e transformadora.

A narrativa é uma das habilidades humanas mais antigas, e diante de algumas mudanças ela foi sendo relegada. Entretanto, novamente, a narrativa em suas várias dimensões vem ganhando força. Pois, no compartilhar das experiências, as/os professoras/es são formadas/os e (re)formadas/os, no devir e incompletude humana.

Referências

- ABRAHAM, Ada. **O professor é uma pessoa**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- ALVES, Gislene de Araújo. Narrativas de si: reflexões teórico-metodológicas da pesquisa (auto) biográfica como abordagem de investigação e formação docente. **Anais do Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: Didática e Avaliação**, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2015.

- BARBOSA, Ana Mae (org.) **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BARDIN, Laurin. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BULATY, Andréia. **O currículo e as artes visuais nos cursos de Licenciatura em Pedagogia das Instituições de Ensino Superior Públicas do Estado do Paraná**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.
- FERRAZ, Maria Heloísa Correa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Arte na educação escolar**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em revista**, v. 31, p. 17-44, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/w7DhWzM5mB4mZWLB5hthLVS/?format=pdf> Acesso em 15 set 2022.
- MACHADO, Regina. Sobre mapa e bússolas: apontamentos a respeito da abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda P. da (orgs.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- MENDES, Ana Silvia Cury Abbade. **Concepções de ensino da arte nos cursos de pedagogia: uma análise nas microrregiões de Frutal, Iturama, Araxá e Uberaba, MG**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2016.
- OLIVEIRA, Leonardo Davi Gomes de Castro. Pesquisa narrativa e educação: algumas considerações. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE**. 2017. Anais eletrônicos... Curitiba: PUCPR, 2017.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. 2008, v. 8, n. 2. pp. 261-266. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200001>. Acesso em 15 set 2022.
- VENTURA, Lidnei. **O vôo da fênix: narrativas de travessias de identidade de egressas da educação a distância**. Florianópolis: UDESC, 2020.
- VENTURA, Lidnei; CRUZ, Dulce Márcia. Metodologia de narrativas autobiográficas na formação de educadores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 19, n. 60, p. 426-446, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416X2019000100426&lng=pt

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução: João Pedro Fróis. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.