

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**“A Arte de Imaginar e Criar”: considerações sobre a
docência nos primeiros anos do Ensino Fundamental.**

ADELINE FERREIRA DOS REIS

**PIRACICABA, SP
2010**

“A ARTE DE IMAGINAR E CRIAR”: CONSIDERAÇÕES

**SOBRE A DOCÊNCIA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL.**

ADELINE FERREIRA DOS REIS

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Inês Bacellar Monteiro

**Dissertação apresentada à Banca
Examinadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação da
UNIMEP como exigência parcial
para obtenção do título de Mestre
em Educação**

**PIRACICABA, SP
2010**

Reis, Adeline Ferreira dos Reis. Cunha.

“A Arte de Imaginar e Criar”: considerações sobre a docência nos primeiros anos do ensino Fundamental/ Adeline Ferreira dos Reis – 2010.

73 f.

Orientadora: Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro.

Dissertação (mestrado) – Faculdade de Ciências Humanas – Universidade Metodista de Piracicaba.

1.Arte. 2. Desenvolvimento Humano. 3. Formação de Professores. 4. Educação.
I. Monteiro Maria Inês Bacellar. II. Dissertação (mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba. III. Título.

BANCA EXAMINADORA

Prof.Dr.^a Maria Inês Bacellar Monteiro.
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a Lucia Helena Reily

Prof^a. Dr^a Maria Cecília Rafael de Góes

Prof^a. Dr^a Ana Paula de Freitas

Dedico este trabalho ao João Guilherme, que tem me mostrado o quanto razão e imaginação precisam estar sempre numa relação de interdependência.

Ao Pedro Henrique, pelas fantasias que me encantam e me fascinam.

Aos meus alunos, pela experiência única que vivemos em nossas interações professor-aluno.

AGRADECIMENTOS

“Um homem se humilha se castram seu sonho. Seu sonho é sua vida e vida é trabalho...”
Gonzaguinha

“Os seres humanos são anjos de uma asa só, a outra asa são todos aqueles que nos
constituem”
Maria Socorro Lucena Lima.

Esta dissertação é fruto de um trabalho, de um sonho. Ao chegar ao fim desta caminhada é impossível olhar para o caminho percorrido e não me lembrar de todos aqueles que em diversos momentos estiveram comigo, viabilizando, orientando, suavizando e direcionando o caminhar.

Quero de modo especial *Agradecer* :

Aos meus pais, por me conduzirem ao caminho dos estudos, pelo modo como me educaram, pelo amor, pelo apoio e pela torcida, e aos meus irmãos, pela contribuição;

Aos meus filhos, que chegaram a minha vida para me fazer sonhar ainda mais alto;

À profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro, por aceitar o projeto, pela orientação respeitosa, apesar das condições em que ele se concretizou;

Aos professores do PPGE, em especial à Maria Cecília Rafael de Góes, Maria Nazaré da Cruz e à Roseli Schnetzler, pelos ensinamentos e pela consideração que sempre demonstraram por mim. E ao querido Zé Maria, pelo afeto;

Aos colegas do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIMEP, pelo companheirismo e afeto. Em especial ao Helder, Fernando, Karina, José Antonio, Carol, Alaíde, Osânea, Valéria e Valmir. São “outros” que hoje fazem parte de mim;

À Jacirene, Dona Francisca, Paula, Tia Nina, Luciana e Amanda, que na minha ausência, na medida do possível, foram “mães” do João e do Pedro, suavizando-lhes a carência e lhes dando afeto;

Às amigas especiais, Kátia e Tina, que acreditaram em mim e dividiram comigo este sonho de me tornar Mestre em Educação;

Ao amigos, Paulo Paz, Valmir, Zilda e Jorge de forma decisiva, viabilizaram a concretização deste sonho pelas orações, torcida e afeto.

Aos membros do Grupo de Pesquisa e Estudos em Infância e Educação, pelo debate deste texto e, de modo especial, à Carminha, por um dia ter me contagiado com seu encanto pela arte, e pelas suas sugestões metodológicas que tanto contribuíram para elaboração deste trabalho;

Aos meus ex-professores e agora colegas do Departamento de Pedagogia, da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, que com seus conhecimentos ajudaram a me constituir professora;

As estagiárias do curso de Pedagogia, em especial à Claudiane e Gabriela, que foram parceiras nas oficinas de arte das quais foram colhidos dados para esta pesquisa;

A todos, professoras, coordenadora, diretora, orientadores e alunos, da escola onde ocorreu a pesquisa, que participaram direta ou indiretamente deste trabalho. Em especial às crianças do 1º ano do Ensino Fundamental.

À Angelise e Elaine, pela disponibilidade e simpatia com que ajudaram a resolver questões burocráticas referentes ao programa de pós-graduação.

A todos esses anjos que me sustentaram nesse caminhar:

Muito Obrigada!

“Este trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – Brasil”. Agradeço à Agência de Fomento, pela concessão de uma bolsa de estudos.

A ARTE DE SER FELIZ

HOUVE um tempo em que a minha janela se abria para um chalé. Na ponta do chalé brilhava um grande ovo de louça azul. Nesse ovo costumava pousar um pombo branco. Ora, nos dias límpidos, quando o céu ficava da mesma cor do ovo de louça, o pombo parecia pousado no ar. Eu era criança, achava essa ilusão maravilhosa e sentia-me completamente feliz.

HOUVE um tempo em que a minha janela dava para um canal. No canal oscilava um barco. Um barco carregado de flores. Para onde iam aquelas flores? Quem as comprava? Em que jarra, em que sala, diante de quem brilhariam, na sua breve existência? E que mãos as tinham criado? E que pessoas iam sorrir de alegria ao recebê-las? Eu não era mais criança, porém a minha alma ficava completamente feliz.

HOUVE um tempo em que minha janela se abria para um terreiro, onde uma vasta mangueira alargava sua copa redonda. À sombra da árvore, numa esteira, passava quase todo o dia sentada uma mulher, cercada de crianças. E contava histórias. Eu não podia ouvir da altura da janela; e mesmo que a ouvisse, não a entenderia, porque isso foi muito longe, num idioma difícil. Mas as crianças tinham tal expressão no rosto, às vezes faziam com as mãos arabescos tão compreensíveis, que eu participava do auditório, imaginava os assuntos e suas peripécias e me sentia completamente feliz.

HOUVE um tempo em que a minha janela se abria sobre uma cidade que parecia feita de giz. Perto da janela havia um pequeno jardim seco. Era uma época de estiagem, de terra esfarelada, e o jardim parecia morto. Mas todas as manhãs vinha um pobre homem com um balde e em silêncio, ia atirando com a mão umas gotas de água sobre as plantas. Não era uma regra era uma espécie de aspersão ritual, para que o jardim não morresse. E eu olhava para as plantas, para o homem, para as gotas de água que caíam de seus dedos magros e meu coração ficava completamente feliz.

MAS, quando falo dessas pequenas felicidades certas, que estão diante de cada janela, uns dizem que essas coisas não existem outros que só existem diante das minhas janelas e outros, finalmente, que é preciso aprender a olhar, para poder vê-las assim.

Cecília Meireles

RESUMO

A proposta inicial desta pesquisa surgiu a partir de algumas reflexões sobre minha prática como professora orientador-formadora de professores de primeira fase do Ensino Fundamental. O objetivo deste estudo é refletir sobre as contribuições que o ensino de arte realizados nas escolas de nível fundamental oferece ao desenvolvimento da criança. Refletindo sobre a constituição do profissional que atua como professor de Arte no ensino fundamental, por meio de uma análise descritiva de oficinas de arte desenvolvidas por estagiárias do curso de Pedagogia, com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, como parte do projeto de docência “A Arte de Imaginar e Criar”. Parto do pressuposto de que experiências artísticas vivenciadas pelo homem, em qualquer fase de sua vida, contribuem para o aprimoramento e desenvolvimento das funções mentais superiores. Pressuposto este que se fundamenta na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. Este trabalho discute não só a atuação daqueles que se interessam pelo ensino de arte, mas problematiza as contribuições que as práticas pedagógicas que envolvem atividades artísticas realizadas na escola de primeira fase do Ensino Fundamental de modo a formar alunos criativos, que saibam operar com signos não verbais, matéria-prima das linguagens da arte. A pesquisa de campo consistiu na observação das oficinas, registradas por meio de vídeo-gravação, diário de campo e fotografias das produções das crianças. As análises indicaram que a constituição profissional do professor é demarcada pelas experiências estéticas vivenciadas ao longo de sua vida no grupo social de que participa. . Os cursos de formação de professores devem possibilitar experiências de produção e apreciação da arte, para que os futuros professores possam transformar suas práticas pedagógicas a fim de romper com práticas artísticas ainda planejadas sob uma concepção utilitarista, meramente instrumental.

Palavras-chave: Arte, Desenvolvimento Humano, Formação de professores.

ABSTRACT

The first purpose of this research came from some reflections on my practice as a tutor for teachers of first stage of elementary school. The aim of this study is to reflect about the benefits of the art education in primary schools during the Children Development. Reflecting about the knowledge of the professional who acts as an art teacher in elementary school, through a descriptive analysis of art workshops developed by trainees of the Education University with Students From 1st year of school, as a part of the project " The Art of imagining and creating . " The artistic experiences ,lived by men in any stage of life ,contribute for improvement and development of higher mental functions. This assumption is based on the historical-cultural perspective of human development. This work discusses not just the practice for those who are interested in art teaching , but discusses how contributions as pedagogical practices that involve artistic activities undertaken in the first phase in elementary school with goal to achieve creative students, which know how to operate with no verbal signs and raw material of art languages. The field research was the observation of workshops, recorded by video-recording, the diary and photographs of children productions. The analyzes indicated that the constitution for teacher professional is demarcated for experienced esthetic experiences throughout his life in the social group that he is included. The teacher training courses must enable experiences of production and art appreciation, so that future teachers can transform their pedagogical practices to break with artistic practices still planned by an utilitarian conception, merely instrumental.

Keywords: Art, Human Development, Teacher Training.

SUMÁRIO

Apresentação	11
Capítulo 1 - Fundamentos Teóricos e os objetivos do Projeto “A arte de Imaginar e Criar”	16
1.1 Histórico do Ensino de Arte no Brasil	16
Capítulo 2 – A Arte e Desenvolvimento das Funções Psicológicas na Perspectiva Histórico-Cultural	27
2.1 Arte na Abordagem Histórico-Cultural	27
2.2 Arte e Escola	35
Capítulo 3 – Considerações Metodológicas	38
3.1 Caracterizando as oficinas de Arte	38
3.2 A pesquisa de Campo	44
Capítulo 4 - Análise descritiva de atividades artísticas desenvolvidas como parte do Projeto “A Arte de Imaginar e Criar”	45
Capítulo 5 – Algumas Considerações	55
Referência -	60
Anexos -	62
Anexo das fotos	
Anexo das letras de música	
Anexo dos termos de Consentimento	

Apresentação

Este trabalho expressa minha busca em investigar as contribuições do ensino de arte¹ para o desenvolvimento infantil. A opção por essa temática surgiu das discussões promovidas durante minha graduação em Pedagogia e de meu trabalho como professora da Educação Infantil. Tais experiências me permitiram pensar sobre a importância do conhecimento artístico como facilitador da apropriação, pela criança, dos conhecimentos culturais em que ela está imersa.

Atualmente, como professora da disciplina Arte e Educação, em instituição de nível superior, onde trabalho há cinco anos em curso de formação de professores, várias questões a respeito do ensino de arte, que venho observando nas escolas, continuam a me inquietar; tanto, que me levou a aprofundar meus estudos na área. É importante salientar que minha relação com a arte é como expectadora do fazer artístico do outro, não sou artista, nem tenho formação específica em arte. Falo do ensino de arte a partir da perspectiva da formação do profissional que atuará na educação da criança pequena.

Neste trabalho, apresento a experiência em um projeto de docência para alunas/estagiárias do curso de Pedagogia, no qual as alunas/estagiárias ministravam aulas de arte na fase inicial da escolarização. Procurei entender como foram planejadas e conduzidas às oficinas de arte com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. Este estudo discute não só a atuação daqueles que se interessam pelo ensino de arte, como deseja identificar as possibilidades desse tipo de atividade na escola. A intenção é romper com práticas artísticas ainda planejadas sob uma concepção utilitarista, meramente instrumental.

Meu enfoque, enquanto professora da disciplina Arte/Educação é para o ensino das artes visuais bidimensionais (desenho, pintura, colagem, etc.) modelagem, escultura, entalhes e demais construções tridimensionais. A partir da experiência vivida no ano de 2009, como professora/orientadora de projetos de docência em arte, apresento aqui uma reflexão a respeito da formação do aluno-professor². Interessei-me em saber qual o espaço ocupado pela Pedagogia na constituição do profissional da educação. Isso significa pensar que o sujeito-professor é constituído por uma

¹ A grafia de “arte”, com letra minúscula, refere-se à área de conhecimento e, com letra maiúscula, ao componente curricular.

² As expressões aluno/professor e alunas/estagiárias fazem referência às alunas da graduação em Pedagogia, futuras professoras.

multiplicidade de condições de vida, e suas práticas docentes revelam as concepções construídas ao longo da sua história particular e da história do seu grupo cultural.

Em minha prática pedagógica, percebi que um significativo número de professores faz uso da atividade artística como estratégia para chegar a diferentes fins, em relação aos alunos: para facilitar a sua compreensão de mundo; para avaliar o seu nível de interpretação da realidade, e para conhecer o seu universo emocional – mesmo que não seja esse um objetivo próprio da escola. A maneira mais recorrente, entretanto, foi à utilização do desenho para ilustrar histórias.

Não que essas práticas sejam totalmente descartáveis, mas incomodava-me a não valorização da arte como produção humana – com significados próprios e capazes de revelar características históricas e culturais. Uma forma de se compreender a atividade artística dentro da interdisciplinaridade, prática que tem sido estimulada, é como um meio para a obtenção de outros conhecimentos. Contudo, acredito que seja necessário se valorizar aquilo que é próprio do conhecimento artístico e que, por si, é importante para o desenvolvimento da criança.

Ao trabalhar com crianças pequenas, as quais se encontravam em fase de exploração, internalização e compreensão do mundo e da cultura e, também, em processo de aquisição da escrita, pude perceber que elas se expressam e se comunicam tanto do ponto de vista verbal, como plástico, musical ou corporal, e estão sempre motivadas por suas fantasias e pelo desejo da descoberta. Essas diferentes formas de comunicação ajudam a criança a expressar seus sentimentos e conhecimentos, ampliando suas possibilidades de relação com o outro e com o conhecimento.

Este trabalho parte do pressuposto de que experiências artísticas vivenciadas pelo homem, em qualquer fase de sua vida, contribuem para o aprimoramento e desenvolvimento das funções mentais superiores. Pressuposto este que se fundamenta na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano.

Nessa abordagem, o homem é considerado em uma realidade concreta, cuja essência é constituída pelas relações sociais; ou seja, o que define o homem como ser humano não é algo previamente dado, como o é a natureza biológica do indivíduo, mas algo que se constitui na história social dos homens.

Com base nessa perspectiva, entende-se que a escola precisa atuar como um espaço no qual a criança tenha acesso à leitura e à produção em arte. Cabe à escola

sistematizar o conhecimento da criança, o que inclui aprender a operar com signos não-verbais, matéria-prima das linguagens da arte.

Criando ou apreciando obras de arte, os alunos passam por uma experiência estética, com a qual aprendem que o mundo pode se tornar mais agradável e mais completo. Para isso, é necessário que eles se atentem para: formas e cores; linhas e espaços; palavras e sons; gestos e movimentos, ou seja, para o mundo à sua volta.

Na concepção adotada neste estudo, de que arte é cultura; portanto, produção humana articulada e indissociável do contexto onde é criada, produzida, admirada, interpretada e contestada, não cabe concebê-la, nem aceitá-la, como um mero enfeite, passatempo ou terapia. Assumo o ensino da arte como um caminho de conhecimento e conscientização humana.

A arte como produção humana traz marcas do contexto histórico, social e político em que foi e é produzida, e também marcas de quem a produz. Vigotski (1995) considera que tudo que é cultural é social, assim afirma que a cultura é produto da vida social e da atividade social dos seres humanos.

Busco a partir de um olhar marcado pelas perspectivas histórico-cultural responder a questões que me motivaram a investigar o possível diálogo entre a Psicologia do desenvolvimento e o ensino de arte. Perguntas que me possibilitaram refletir a respeito de algumas questões da Arte Educação, do acesso aos bens culturais construídos pela humanidade, a constituição do sujeito em suas relações concretas de vida e ao papel mediador dos sujeitos na formação cultural dos indivíduos.

Tal motivação deveu-se às leituras sobre a temática, combinada com a minha prática ao trabalhar com meus alunos. Assim, pergunto: Como se dá a formação do professor de arte? Apenas as discussões teóricas bastariam para constituir esse profissional?

A criança ao ingressar na primeira fase do Ensino fundamental possivelmente vivencia suas primeiras experiências estéticas de maneira sistematizada, neste sentido a fim de compreender as práticas artísticas realizadas com esses alunos pela escola, acompanhamos a elaboração, execução e avaliação do projeto de docência de alunas/estagiárias do curso de pedagogia a fim de compreender a formação e a prática estética desses profissionais que se ocupam da formação artística das crianças pequenas.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro, apresento uma discussão a respeito da relação do homem com a arte nos espaços educacionais, bem como a situação, nos últimos anos, da arte na legislação pedagógica.

O segundo capítulo traz os fundamentos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano a respeito da função social da escola e, também, as contribuições teóricas de estudiosos contemporâneos sobre arte e o seu ensino nos espaços escolares.

No terceiro capítulo, é apresentado o trabalho de campo, a descrição da maneira como as oficinas foram elaboradas e executadas e apresento os registros das observações realizadas.

No quarto capítulo, faço uma análise descritiva das atividades artísticas ministradas nas oficinas por duas alunas/estagiárias do curso de pedagogia com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Trabalho que fez parte do Projeto de Docência “A Arte de Imaginar e Criar”.

E, por fim, no quinto capítulo, teço algumas considerações sobre o estudo realizado e apresento conclusões.

Capítulo 1

Fundamentos Teóricos e os aspectos do Projeto “A arte de imaginar e criar”

Apresento aqui um pouco da história da educação artística no Brasil, mostrando as diferentes concepções que influenciaram a escola brasileira. Apresento também o Projeto “A Arte de Imaginar e Criar”, desenvolvido por alunas/estagiárias, do curso de Pedagogia, com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental.

1.1 - Histórico do Ensino de Arte no Brasil

A proposta de se pensar a arte na educação surge no Brasil sob a influência de pensadores americanos e franceses. D. João VI abriu espaço à iniciação artística no país, em 1816, ao trazer a Missão Francesa. Criou a faculdade de Direito, para ajudar a governar o país; a de Medicina, para cuidar da saúde da corte; a Academia Militar, para proteger o país, e a academia de Belas Artes, primeira escola superior voltada às humanidades. (BARBOSA, 1995).

O ensino de arte, nas escolas do Brasil, começa com a introdução do desenho geométrico e da cópia, com o intuito de desenvolver a racionalidade. Essas práticas tiveram a influência de autores americanos e franceses, que relacionavam o mérito da boa organização de suas nações ao ensino da arte aplicado à indústria.

Naquele momento, meados do século XIX, era necessário que a arte, especificamente o ensino do desenho artístico e geométrico, passasse a compor o currículo escolar, pois a escola era vista como espaço propício à formação de mão-de-obra qualificada para atuar no setor industrial, em expansão no país.

Conforme Barbosa (1995), influenciada pelo liberalismo americano e pelo positivismo francês, a escola brasileira continuou, de 1890 a 1920, a torturar as crianças com os desenhos geométricos e a cópia. O ensino de arte assumia, então, um papel específico, o de instrumento, através do qual eram preparados competentes profissionais do desenho, que pudessem auxiliar a nação na corrida pelo desenvolvimento industrial.

O caráter do ensino e aprendizagem de arte, com ênfase no fazer técnico, começa a mudar com a introdução de métodos expressionistas na arte, e com a idéia de livre expressão, surgida pela primeira vez no Brasil na Semana de Arte Moderna, em 1922, especialmente por meio da atuação de Anita Malfatti e Mário de Andrade. Entre os modernistas brasileiros, esses dois desempenharam atividades de grande importância para a valorização estética da arte infantil e para a introdução de novos métodos de ensino de arte, baseados no deixar fazer, ou seja, na exploração e valorização do expressionismo e espontaneísmo da criança.

No fim do século XIX início do século XX autores e teorias proliferaram nos centros de estudos da Europa e Estados Unidos apresentando investigações e estudos sobre a arte infantil. Foram criadas na Europa diversas associações dedicadas à formação estética da criança; exposições de manifestações artísticas passam a ser organizadas, bem como inúmeros congressos internacionais, montados nos anos anteriores à Primeira Guerra Mundial. Publicações de manuais de formação artística foram fomentadas, e também revistas com artigos relacionados ao assunto (BELVER, 2002).

O Brasil é fortemente influenciado por esse movimento, os integrantes dos movimentos de renovação da educação, chamados no Brasil de Escola Nova, Escolanovista, Renovada ou Progressista, inauguraram algumas práticas de ensino apoiadas na pedagogia científica, que enfatizavam a importância do desenho no conjunto das atividades pedagógicas realizadas com as crianças.

a idéia da livre expressão, originada no expressionismo, levou à idéia de que a arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seus sentimentos e à idéia de que Arte não é ensinada, mas expressada. Esses novos conceitos, mais do que educadores, entusiasmaram artistas e psicólogos. (BARBOSA, 1995, p. 45).

O Brasil, nas décadas de 1930, 1940 e 1950, passava por uma reestruturação política, econômica e cultural. É nesse contexto que chegam ao país as idéias do movimento escolanovista³, introduzida por educadores como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho. Em 1932, os chamados profissionais da educação

³ John Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo e pedagogo liberal norte-americano, exerceu grande influência sobre toda a pedagogia contemporânea. Ele foi fundador da teoria da Escola Nova ou Escolanovismo, que defendia a escola ativa Sua filosofia da educação foi determinante para que a proposta da Escola Nova se propagasse por quase todo o mundo. (GADOTTI, 1995; p. 148). Na Pedagogia da Escola Nova, o ensino e a aprendizagem de arte referem-se às experimentações artísticas, à inventividade e ao autoconhecimento.

publicam o “Manifesto dos Pioneiros”, no qual propunham bases pedagógicas renovadas e a reformulação da política educacional.

Em 1948, Augusto Rodrigues liderou a criação da “Escolinha de Arte do Brasil”, que se expandiu por vários estados brasileiros. O Rio de Janeiro começou a desenvolver um trabalho com crianças, cuja finalidade era explorar suas expressões de forma mais livre. Assim, o objetivo mais difundido do ensino da arte passou a ser o desenvolvimento da capacidade criadora.

As palavras de Augusto Rodrigues sobre o trabalho desenvolvido nas escolinhas de arte que, a exemplo do Rio de Janeiro, espalharam-se rapidamente por vários estados do país, sintetizam as idéias da Escola Nova. Essa Escola via o aluno como ser criativo, a quem se deveriam oferecer as condições possíveis de expressão artística, supondo-se que, assim, ao aprender fazendo, saberiam fazê-lo também cooperativamente na sociedade. O ensino da arte, portanto, direciona-se para a expressão livre da criança e para o reconhecimento de seu desenvolvimento natural. (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 49).

Enfim, em 1961, foi aprovado o projeto de lei LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 4.024/61, que tramitava há treze anos no Senado. O projeto propunha a reformulação da estrutura educacional do país. Conforme Corrêa (2007), durante os anos de vigência da referida lei, a maioria dos estados e municípios, em suas matrizes curriculares para o ensino primário⁴, priorizou, nas disciplinas básicas, o ensino de: leitura, linguagem oral e escrita, aritmética, geografia, história e ciências. Recebeu caráter facultativo⁵ as disciplinas de: Desenho, Canto Orfeônico, Educação Física, Ensino Religioso.

Segundo apontam Ferraz e Fusari (2009),

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira n. 4024 de 20 de dezembro de 1961 propôs uma organização do currículo escolar compreendendo disciplinas e práticas educativas, entre elas a arte. Com esta nova dimensão, a arte deixa de ser compreendida como um campo preferencial de saberes sistematizados e, como as demais, tornam-se uma prática para aprimorar a “personalidade” e hábitos dos adolescentes. (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 49).

⁴ Essa nomenclatura equivale, hoje, à primeira fase do Ensino Fundamental, previsto, no total, para nove anos de duração.

⁵ Educação Artística não foi contemplada na reformulação curricular proposta pela Lei 4.024/61; fez-se apenas menção à iniciação artística, no Art. 38, inciso IV, do capítulo I, Título VII. IV – Atividades complementares de iniciação artística. (LDBEN - Lei n. 4.024/61), no sentido de que a escola poderia desenvolver atividades complementares de iniciação artística.

Pode-se dizer que o objetivo do trabalho com arte, naquela época, estava voltado a dotar o aluno de instrumentos que permitissem sua melhor atuação no mundo tecnológico, visto que a arte era considerada na referida lei, ainda que de forma complementar, como atividade facultativa desenvolvida apenas no ensino médio.

No cenário político-econômico brasileiro, durante a década de vigência da então LDBEN 4.024/61, a situação não era tranqüila, pois, sob o regime militar, todos os setores da sociedade, principalmente o educacional, sentiram os reflexos da repressão. O momento foi marcado por perdas, fechamento de várias escolas de arte e a volta das atividades de expressão, nas escolas, ao regime de cópia e de reprodução.

Em 1971, foi trazido ao Congresso Nacional um projeto de reforma do ensino de 1º e 2º Graus e, com apenas um mês de discussão, foi aprovada a Lei 5.692/71. De acordo com a nova lei, o ensino de arte, como parte integrante do currículo escolar, ficou instituído como atividade educativa, não como disciplina. Já que a Educação Artística não fora introduzida como disciplina, no currículo da 1ª e da 2ª fase do Ensino Fundamental, o sistema educacional não exigia notas em Educação Artística, atividade essa que contava com uma carga horária de uma aula por semana.

O termo Educação Artística segundo Frange (2007) foi instituído oficialmente no Brasil a partir da Lei 5.691/71, por meio da qual implantaram os cursos de licenciatura curta, com duração de dois anos e conteúdos polivalentes e concomitantes: Artes Plásticas, Música, teatro e Dança (como se fosse possível). E a partir de 1996 passa a usar a terminologia arte e seu ensino e /ou ensino de arte.

A introdução da Educação Artística no currículo escolar em 1971 foi um avanço, principalmente se considerarmos que houve um entendimento em relação à contribuição da arte na formação dos indivíduos, seguindo os ditames de um pensamento renovador. No entanto, o resultado dessa proposição foi contraditório, uma vez que muitos professores não tinham os conhecimentos necessários, nem o domínio das várias linguagens incluídas no conjunto das atividades artísticas (artes plásticas, educação musical, artes cênicas).

Desde então, acompanhamos vários desacertos referentes ao ensino da arte nas escolas. Entre eles estão: professores formados precariamente; práticas artísticas arraigadas a uma concepção utilitarista da arte, e falta de políticas claras e

comprometidas com o ensino da arte. Assim sendo, as práticas artísticas, efetivadas após a obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas brasileiras, eram totalmente desprovidas de significação.

Segundo Barbosa (2004), não havia, até o início da década de 1970, cursos específicos para professores de arte nas universidades, apenas cursos técnicos que preparavam professores de desenho para trabalhar as noções de desenho geométrico. Por outro lado, a lei Federal 5.692/71, que introduziu atividades de educação artística nas escolas de 1º e 2º Graus, não aceitou que os artistas formados pelas Escolas de Arte criadas desde 1948 ministrassem estas atividades artísticas nas escolas, embora essas pessoas fossem as únicas com formação compatível com a função. De acordo com a lei, para lecionar a partir da 5ª série, o professor deveria ter grau universitário, o que a maioria deles não tinha.

A solução encontrada pelo Governo Federal para a situação exposta foi a criação, em 1973, de cursos de licenciatura em Educação Artística, ministrados nas universidades brasileiras, com duração de dois anos. Entretanto, o currículo decidido e exigido pelo Ministério da Educação para esse curso baseou-se na prática em ateliê, seguida de algumas informações teóricas acerca da arte. Esperava-se que as práticas pedagógicas daquela época garantissem ao aluno o conhecimento em história da arte e a exploração do folclore. Mesmo as disciplinas pedagógicas (Psicologia, Didática Geral e Estrutura e Funcionamento do Ensino) que compunham o currículo do curso de licenciatura em Educação Artística não abordavam, em suas discussões, os problemas relacionados ao ensino de arte, nem o desenvolvimento conquistado pelas crianças por meio da arte.

Observa-se, também, que não houve qualquer preocupação com uma teoria de ensino de arte no currículo desse curso de licenciatura. A única disciplina que mantinha alguma relação com o tema era “Práticas de Ensino de Educação Artística”, que, em geral, limitava-se a levar os alunos para visitar escolas de 1º. Grau, para que observassem, os professores ministrando aulas de Educação Artística.

Fica claro que a pretensão do legislador educacional com o currículo de um curso de licenciatura em Educação Artística, proposto para dois anos, era preparar professores para ensinar música, artes visuais e artes cênicas a crianças da 1ª à 8ª séries do ensino de 1º Grau. As próprias faculdades de Educação Artística, criadas especialmente para cobrir o mercado aberto pela Lei, não estavam preparadas para

uma formação sólida do professor; ofereciam cursos eminentemente técnicos, sem bases conceituais.

O sistema de ensino, portanto, encontrava-se em uma situação crítica, pois a lei aprovada em 1971 criou a disciplina de educação artística, ainda que com caráter de atividade complementar do currículo, mas somente dois anos depois pensou em criar um curso de formação mínima para preparar o profissional que atenderia às exigências da nova lei. Como agravante, observa-se que essa formação se caracterizou como superficial e sucinta, não atendendo aos anseios do momento, pois buscava contemplar as várias possibilidades que a arte oferece, dentro de um tempo insuficiente, o que acabou por projetar no professor-estudante um conceito equivocado de arte.

Considerando o ensino de arte, no ambiente escolar, nota-se que os anos se passaram, mas a arte continua sendo entendida como uma disciplina de menor importância no currículo, funcionando mais como um momento de relaxamento para as exigências das outras disciplinas, consideradas científicas e /ou essenciais.

As instituições escolares têm reduzido as atividades de arte, em favor das demais disciplinas da grade curricular dos diversos níveis da Educação Básica, consideradas mais sérias. Ou, ainda, transforma arte em simples atividades livres para preencherem as lacunas de tempo. Provavelmente, a situação em que o ensino de arte se encontra, deve-se à falta de conhecimento teórico-prático das linguagens específicas da arte e à falta de conhecimento didático para ministrar os conteúdos.

Barbosa (1975), já na década de 1970, apresentava um diagnóstico das aulas de artes visuais. As práticas e concepções apresentadas pela autora eram, e ainda são, percebidas também nas demais modalidades artísticas.

De acordo com a autora,

nas aulas de artes visuais ainda domina na sala de aula o ensino de desenho geométrico, o *laissez-faire*, temas banais, as folhas para colorir, a variação de técnicas e o desenho de observação, os mesmos métodos, procedimentos e princípios ideológicos encontrados numa pesquisa feita em programas de ensino de arte de 1971 e 1973. (BARBOSA, 1975, p.86-7).

A constatação que se faz é que a arte é desvalorizada em nosso meio social. A maioria dos professores não tem conhecimentos e formação para o ensino de arte. Dessa forma, organizar o trabalho, em todos os níveis da estrutura da educação

pública, a fim de valorizar a disciplina, depende da conscientização de sua importância no desenvolvimento global do indivíduo. Isso envolve investir tanto em melhor preparação dos professores, como em efetuar mudanças políticas.

Sica (2002) enfatiza a urgência de se entender o trabalho específico no campo da arte, não como mero passatempo, mas como uma área de conhecimento que explore e propicie experimentação de uma linguagem. Segundo o autor, precisamos levar aos nossos alunos conhecimento em arte, que os ajude a ampliar seu repertório expressivo, para que se desenvolvam e cresçam se comunicando por meio dessa linguagem. Além disso, um repertório expressivo permite que o aluno leia o mundo visual e possa contextualizar as próprias produções em relação à arte produzida pela humanidade, em diferentes tempos e contextos sociais.

Com a promulgação da nova Constituição de 1988, iniciam-se as discussões sobre a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Convictos da importância do acesso dos alunos também ao ensino da arte, inúmeros educadores se manifestaram em protesto a uma das versões da referida lei, da qual se retirara a obrigatoriedade dessa área.

Com a reformulação da LDBEN, aprovada em 1996, lei n. 9.394/96, e arte passa ser considerada obrigatória na educação básica. No documento arte é mencionada com ênfase na seção sobre educação, artigo 206, Parágrafo II, a Constituição determina: “O ensino toma lugar sobre os seguintes princípios: “II – liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e disseminar pensamento, arte e conhecimento”.

No Título V dos Níveis e das modalidades de educação e ensino, Capítulo II, da Educação Básica, Artigo 26, Parágrafo II, lemos: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Após as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96, que estabelece, pela primeira vez na história de nosso país, que a Educação Infantil constituirá a primeira etapa da Educação Básica, o Ministério da Educação criou um documento, o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI), para servir de guia de reflexão aos professores que atuam diretamente com as crianças de zero a seis anos.

O RCNEI (1998) foi criado como proposta norteadora das práticas pedagógicas na Educação Infantil, mas das quatro linguagens artísticas (Música, Artes Visuais,

Teatro e Dança) apenas duas foram contempladas no terceiro volume do documento, denominado Conhecimento de Mundo, o qual engloba seis eixos de trabalho a serem desenvolvidos com crianças de zero a seis anos, com o intuito de auxiliá-las na construção das diferentes linguagens. Esses eixos são: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Segundo aponta o RCNEI (2001):

os conteúdos de arte deverão priorizar a possibilidade de desenvolver a comunicação e expressão por meio dessa linguagem. Deverão ser trabalhados como conceitos em construção, organizados num processo contínuo e integrado, que deve abranger a exploração, a vivência e a reflexão. (BRASIL, 2001, p. 57, vol. 3).

Hoje, na Educação Infantil e na primeira fase do Ensino Fundamental, um único professor trabalha todas as disciplinas. Segundo a reformulação da LDBEN 9394/96, esse professor deve ser formado em Pedagogia, partindo-se do pressuposto de que, sendo pedagogo, ele estará mais capacitado a ministrar aulas de Arte, de Ciências e de todas as demais disciplinas.

No que se refere a arte após a mudança da condição desta área perante a legislação educacional, visualizamos um cenário de transformação, principalmente pelos discursos que passaram a considerar a arte importante para a formação dos sujeitos. Na prática, entretanto, percebemos que o fato de a arte constar em lei, como um componente curricular, não significa que tenha ocorrido algo significativo e transformador das atividades artísticas propostas pela escola.

A obrigatoriedade do ensino de arte, pela Lei de Diretrizes e Bases 9694/96, gerou várias críticas a identidade profissional do docente atuante nas séries iniciais. Nestas séries o professor polivalente ou professor da sala, é o responsável em ministrar aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, além de Arte, Educação Física e o que mais a escola oferecer. Alguns pesquisadores na área educacional questionam a excelência da polivalência do pedagogo, visto que, sua preparação nos cursos iniciais se reduz a um conhecimento pedagógico abstrato porque é esvaziado de aprofundamento teórico e prático nos conteúdos a ser ensinados.

Embora hoje algumas tendências pedagógicas defendam atuação de professores especialistas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, experiências práticas tem nos mostrado que esta opção não significa mudanças de paradigmas, ou

melhor, qualidade de ensino ofertado às crianças da 1ª fase do Ensino Fundamental, pois o especialista possui o conhecimento do conteúdo específico das disciplinas de Arte, Ciências, Geografia, Educação Física, mas na maioria dos casos não consegue articular esse conteúdo com a transposição didática, ou adaptação pra crianças menores ou com necessidades educacionais especiais.

Para De Camillis (2002), a escola

em regra adota uma abordagem de arte particularmente reduzida. A atividade de arte é geralmente exercida como complemento de disciplinas mais 'serias', como atividade livre para preencher lacunas de tempo, como atividade disciplinar para aquietar alunos, como atividade dirigida para colorir desenhos mimeografado, alheios, como atividade decorativa em festas escolares, ou seja, no exercício de uma concepção a crítica e a histórica. (DE CAMILLIS, 2002, p. 103).

Na Educação Infantil, é comum ver a arte como produto, o que exige a confecção de objetos que demonstrem aos pais como seus filhos sabem desenhar, recitar, representar, tocar instrumentos nas festas comemorativas. A arte deveria ser vista como processo, no qual fosse considerada importante a vivência de cada situação, pelo aluno, e o seu contato com as diversas formas de expressão. Assim, as atividades artísticas colocariam a criança em contato com possibilidades criativas capazes de despertar a sua imaginação, auxiliando-a no seu desenvolvimento.

Como este estudo enfoca especificamente a arte visual, é importante que se aponte algumas singularidades dessa modalidade.

Segundo Sica (2002), a arte visual na Educação Infantil precisa

respeitar o traço pessoal do aluno, mas também desafiá-lo a desenvolver o seu repertório de representação visual, levando até ele conhecimento em arte. Tanto no que diz respeito à utilização dos elementos formais de linguagem visual (linha, forma, cor, textura, relevo, volume, luz e sombra, espaços bidimensional e tridimensional, superfície e espaço), quando colocando-o em contato com diferentes produções de arte erudita e popular, contribuindo para a formação de leitores visuais, que possam ler o mundo através das imagens. (SICA, 2002 p.38).

No processo de aprendizagem em artes visuais, a criança traça um percurso de criação e construção individual que envolve escolhas, experiências pessoais, aprendizagem, relação com a natureza e motivação.

Vimos até aqui um pouco da história e dos problemas do ensino de arte no contexto educacional. Constatamos que a disciplina de arte sempre ficou à margem dos currículos e das prioridades da escola. Apontamos, também, a força de algumas

concepções que valorizam o produto artístico em detrimento do processo, o que impede o desenvolvimento criativo da criança. Nesse contexto, preocupo-me com a formação do professor. Como formar um profissional que rompa algumas concepções tradicionais e transforme suas práticas, dando à arte o seu merecido lugar, sendo que a vivência artística foi precária.

Para Ferreira (2001), as ações desenvolvidas no ensino de arte na educação básica estão relacionadas, dialeticamente, à formação do professor e, por isso, sujeitas ao sucesso ou ao fracasso, pois nem sempre os professores estão preparados para mudanças, ou suas ações são planejadas para transformar, de fato, a realidade em que atuam. As ações educacionais de sucesso ocorrem devido à participação competente do professor, que é constituída não só pelo processo de sua formação escolar, como também por seus conhecimentos construídos nas experiências sociais.

Desse modo, não basta ao aluno/professor o acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas para lhe garantir instrumentos a serem utilizados em sua prática, pois a realidade escorrega muitas vezes por entre as teorias. Na escola, ocorre, cotidianamente, uma diversidade de eventos, de fatos: crianças que choram, aprendem, brigam; professores que passam tarefas, contam histórias, propõem desenhos para as crianças. E “todas essas ações são formas de atividades humanas, são práticas culturais cotidianas, e não aplicação de alguma teoria”. (CRUZ E FONTANA, 1997, p. 70).

O professor de arte precisa vivenciar a experiência artística, precisa ter acesso às obras de arte. Isso significa que, para ensinar, ele deve conhecer aquilo que ensina. Só assim, o professor poderá compreender os conteúdos das diferentes modalidades artísticas, bem como sua importância.

De acordo com Almeida (2001), as concepções e práticas dos professores trazem marcas de suas experiências, ideias e valores, e são resultado da apropriação que eles fazem de práticas e saberes histórico-culturais. A adoção de um modelo de ensino pelo professor, estando ele consciente ou não, decorre das diferentes concepções de arte, educação e desenvolvimento humano, que ele tenha construído ao longo de sua vida.

A título de descrição e análise, apresento, neste trabalho, uma experiência que vivi na condição de professora-orientadora de projetos de docência, na disciplina de Estágio Supervisionado em Pedagogia. Essa disciplina compõe o último ano do

currículo do curso de graduação em Pedagogia, antes da qual, os alunos cursam três semestres de outras disciplinas que visam o conhecimento teórico sobre o ensino de arte. No ano de 2009, um grupo de seis alunas estagiou sob minha supervisão, em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, desenvolvendo a experiência da docência no campo da Educação Artística, como parte do Projeto de Docência “A Arte de Imaginar e Criar”.

Capítulo 2

A Arte E O Desenvolvimento Das Funções Psicológicas Na Perspectiva Histórico-Cultural

Neste capítulo, é apresentada a concepção de arte assumida neste estudo, e sua relação com o desenvolvimento humano. São apresentados, também: os autores que afirmam a importância da arte na formação humana e cultural do sujeito, e a escola brasileira como o espaço social, no qual ocorrem as interações do sujeito com o conhecimento artístico culturalmente produzido.

2.1. Arte na Abordagem Histórico-Cultural

Em seus estudos, Vigotski, além de ter confirmado que as experiências concretas de vida em grupos sociais geram maneiras diferentes de pensar, sentir, agir e de se relacionar, também se dedicou prática e teoricamente a compreender os mecanismos de construção estética do ser humano, a partir de uma concepção dialética do homem e da cultura. Ele e seus colaboradores, Luria e Leontiev realizaram estudos na área de psicologia do desenvolvimento, visando compreender como as características humanas de comportamento se formam e se desenvolvem em cada indivíduo.

No Manuscrito de 1929, Vigotski (2000) escreve, parafraseando Marx: “a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura” (p. 27). Conforme Pino (2000), a constituição do sujeito, para Vigotski, é social e cultural – desenvolvimento cultural é desenvolvimento social. As funções superiores, humanas, culturais, não são estruturas naturais, mas, sim, construções históricas que acontecem nas relações entre as pessoas.

Vigotski (1999) afirma que a arte sempre pressupõe um sentido social. Em suas palavras: “... arte é o social em nós [...] quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social.” (p. 315). O contato de cada pessoa com um poema, uma música, ou um filme, envolve

uma apreciação que abarca aspectos afetivos, cognitivos e sociais, a partir de seus referenciais históricos e culturais.

Nesse sentido, podemos entender a arte como parte integrante da vida, parte do ser e do sentir-se humano, expressa sentimentos, desenvolve a sensibilidade e contribui para o desenvolvimento do indivíduo. Ferraz (1999) ressalta que a arte se constitui de modos específicos da manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem. A arte, nesse sentido, está presente no cotidiano das pessoas, faz parte da cultura e da história das sociedades.

A arte na educação tem papel fundamental para desenvolver na criança os aspectos físicos, motor, emocional e perceptivo, agindo sobre os processos criativos que a levarão a aprimorar sua capacidade inventiva. Para Vigotski (2000; p. 27), “a constituição da criança não pode ser explicada apenas pelos fatores biológicos, os fatores culturais e sociais também constituem a criança”. A arte poderá também enriquecer culturalmente a criança, sendo arte produção humana que acontece nas relações sócio-culturais do homem com o contexto físico e social em que está inserido, a arte passa a ser fator constituinte do desenvolvimento da personalidade do indivíduo.

Algumas das características humanas, como a criatividade, a imaginação, a sensibilidade e a capacidade de criação não são inatas. Nessa perspectiva, o indivíduo só se torna um artista ou um apreciador de arte a partir de sua vivência social e histórica. Parto do pressuposto de que a arte é um conhecimento essencial para a humanização do sujeito, pois possibilita às pessoas formação da sensibilidade, o desenvolvimento estético, possibilitando a criação e expressão, que são funções humanas necessárias à sobrevivência.

Nesse sentido, a arte é uma das possibilidades de conhecimento do mundo social e cultural, uma vez que as criações humanas materializam a percepção da realidade e os modos que o artista significa a vida. Assim ao entrarem em contato com a arte, seja na produção ou na apreciação, os seres humanos interagem com um mundo histórico e social. Arte representa também tudo que marcou um determinado tempo histórico. Vemos as transformações das pessoas, dos espaços e da cultura, expressas em quadros, estátuas, museus e praças.

Podemos afirmar, também, que as artes visuais fazem parte do nosso cotidiano, pois a todo instante somos bombardeados por sucessivas imagens, fotografias, pinturas, cenas, desenhos e etc. Cada sujeito interpreta essas imagens a

partir de suas experiências e conhecimentos, assim, têm-se diferentes interpretações de uma mesma imagem, de um mesmo desenho. Acreditamos que o envolvimento da criança com a arte, por meio dos textos e das imagens, das danças, das esculturas, das músicas e do teatro, possa auxiliá-las a perceber o modo como as pessoas e a história são retratadas.

A escola tem a responsabilidade, também, de inserir a criança no processo de alfabetização das linguagens não-verbais. Segundo Reily (2004), não basta apresentar um monte de imagens aos alunos, sem nenhum objetivo e, principalmente, sem levá-los a questionamentos, opiniões e interpretações próprias. Portanto, quando se trabalha com linguagem não-verbal, é preciso ter a mesma atenção que é dada ao trabalho com textos escritos, para isto é fundamental o educador compreender sobre a leitura de imagens

É importante destacar que o propósito da inserção da arte na educação enquanto disciplina pedagógica e área específica de conhecimento não é formar artistas, no sentido de perfeição e domínio de determinadas técnicas, mas ampliar a capacidade criativa da criança, proporcionando-lhes o conhecimento da linguagem da arte e a possibilidade de um olhar sensível para o mundo a ser representado. Por meio da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do ambiente, desenvolver a capacidade crítica, para que o indivíduo possa analisar o que percebe da realidade e, com criatividade, transformá-la.

A arte concebida desse modo pode transformar tudo o que está a nossa volta, o aspecto sentimental, emocional, educativo, histórico, cultural, o cotidiano das pessoas. A arte, desde cedo, influencia a criança através da cultura do grupo social que ela participa, apesar de ser possível identificar uma autonomia na exploração e no fazer artístico das crianças, seus trabalhos revelam: o local, a época histórica em que elas vivem, as vivências culturais a ela oportunizadas.

A arte é, pois, social, e afetada sempre pelas condições nas quais é produzida, as obras artísticas são historicamente construídas, são próprias de cada grupo cultural e expressam a identidade cultural de uma determinada sociedade. A arte é uma oportunidade para que o ser humano entre em contato com as experiências culturais de seu grupo, e, por conseguinte, os indivíduos tornam-se humanos, à medida que se apropriam da cultura.

As situações de interação social assumem papel decisivo no processo de desenvolvimento e constituição do ser humano, pois são espaços simbólicos

geradores de conhecimentos, de apropriação de significados e de construção de subjetividade. É pela mediação dos signos que a criança se incorpora progressivamente à comunidade humana, internalizando sua cultura e tornando-se indivíduo cultural, ou seja, humanizando-se.

Em termos de desenvolvimento psíquico, a significação possibilita que o sujeito se aproprie da experiência social da humanidade (objetivada na língua, nos sistemas de numeração, nas obras de arte e em toda produção cultural). Ao ter acesso aos objetos artístico o homem, está interagindo com as ferramentas culturais (técnicas ou simbólicas), que se integram na atividade humana pela mediação social.

A seguir, tratarei especificamente da idéia de mediação, considerando que o processo de mediação não se restringe à simples interação com outro ser humano, mas envolve outras formas de significação. Consideramos importante falar sobre mediação, principalmente porque o professor de arte é um ator fundamental no interior do processo de mediação que ocorre nas aulas de arte.

O processo de mediação na perspectiva histórico-cultural tem um significado específico a ser considerado. Segundo Pino (2005), ele pode ser entendido como a reconstituição das características da espécie e a capacidade de uso de meios simbólicos para interpretação do mundo e para a comunicação com outros homens. Isso significa que, pela reação do outro, a criança descobre a significação (do movimento de apontar, por exemplo) que torna possível a comunicação com o outro. O termo tem sido usado sem uma preocupação em defini-lo conceitualmente, e isso pode gerar uma compreensão equivocada do seu significado. Abordando a mediação semiótica, Pino (2005) considera que o conceito é um bom instrumento para pensar o psiquismo humano como um processo permanente de produção, que envolve o indivíduo e seu meio cultural numa interação constante. Esse conceito revela-nos não só a origem social das funções psíquicas, como também a natureza semiótica da atividade psíquica.

Os processos de significação concretizam-se na vida cotidiana das pessoas, nas diferentes formas de práticas sociais, uma vez que a significação é produção social. Eles traduzem, assim, a natureza semiótica e dinâmica da sociabilidade e da criatividade humanas. Em outros termos, os processos de significação traduzem a dinâmica da semiose humana, expressão da capacidade criadora do homem. (PINO, 2005, p.149).

Vigotski (apud PINO, 2000 p.54) atribui fundamental importância à mediação semiótica por meio dos signos, para o desenvolvimento cultural do homem, considerando a cultura como "um produto ao mesmo tempo da vida social e da atividade social do homem". Pela educação, pela mediação semiótica, o homem apropria-se das produções culturais (materiais e intelectuais). Tal apropriação é mediada pelos outros: os adultos para a criança; o professor para seus alunos; os pais para seus filhos; os mais experientes para os aprendizes menos experientes, em diversas circunstâncias: nos grupos sociais, nas instituições, nos encontros face a face, nas vozes que permeiam as relações, no encontro com textos, nas palavras próprias e alheias, nos silêncios, nos gestos, nas expressões artísticas

Para Cruz (2002), "o conhecimento do mundo pela criança é sempre mediado pelas práticas culturais, pelo outro e especialmente pela linguagem. Pela palavra, a criança e o outro se referem ao mundo, classificando, agrupando, representando, significando, enfim, o real" (p. VI).

Os seres humanos criam instrumentos e sistemas de signos, os quais lhes permitem conhecer e transformar o mundo, ao mesmo tempo em que esses instrumentos os transformam, impelindo o desenvolvimento de novas funções psíquicas. As Funções Mentais Superiores são funções das relações sociais que se tornam pessoais pelo processo de internalização, com a mediação do signo.

O desenvolvimento dos alunos, por meio da aprendizagem, dá-se pela mediação, não só do professor em favor do seu aluno, mas também pela força de imagens, sons, formas, cores, a que o aluno esteja exposto dentro ou fora do ambiente escolar.

A criança começa sua vida em meio a objetos e fenômenos criados pelas gerações anteriores, e deles vai se apropriando conforme se relaciona socialmente, ao participar das atividades e práticas culturais. Novas maneiras de pensar e agir são resultado da apropriação dessas formas culturais de ação e pensamento.

Para Vigotski (2000), tudo o que é interno, nas funções psicológicas superiores, foi primeiro externo; isto é: foi para o outro aquilo que agora é para si. Falar em externo, nessa concepção, é falar em social. Assim, ao dizermos que qualquer função psicológica superior foi externa, significa dizer que ela foi social, ou seja, antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas.

Desde o nascimento, a criança tem com o mundo uma relação mediada pelo outro e pela linguagem. É na relação com o outro que a criança vai se apropriando

das significações socialmente construídas. O desenvolvimento cultural da criança é o processo pelo qual ela deverá se apropriar, pouco a pouco, e nos limites de suas possibilidades reais, das significações atribuídas pelo homem às coisas. A partir de suas relações com o outro, a criança reconstrói internamente formas culturais de ação e pensamento, as significações e o uso das palavras. A essa reconstrução interna de operações externas, Vigotski chamou de processo de internalização.

Segundo Pino (2005), Cultura, para Vigotski, é entendida como conjunto das produções humanas, que são carregadas de significações. O acesso ao universo das significações implica necessariamente a apropriação dos meios para esse acesso, ou seja, dos sistemas semióticos criados pelos homens e, principalmente, da linguagem, sob suas várias formas. Pino (2005) acrescenta que, para Vigotski, Cultura é uma produção humana, e tem duas fontes simultâneas: a vida social e a atividade social do homem.

Conforme Ferreira e Silva (2001), o uso de imagens como mediadora do conhecimento ocupa cada vez mais espaço na prática pedagógica, porque, segundo essas autoras, a imagem é elemento mediador na atividade mental e no desenvolvimento da percepção, atenção, memória, vontade, imaginação e outras funções psicológicas.

Afirmar a constituição histórica do olhar humano implica em considerar que a percepção visual caracteristicamente humana não é natural, ou seja, não é dada desde o princípio, nem tão pouco é alguma capacidade inata que, para se manifestar, necessita somente do toque mágico de um estímulo ambiental adequado. Implica em compreender esse olhar como indubitavelmente produzido, por tanto sua apreensão não é de uma realidade dada, mas de uma realidade criada, ou seja, cultural. Não existe, portanto, "olhar", mas diferentes modos de ver, segundo a referência do que é visto, a sistemas específicos de atribuição de sentidos culturalmente produzidos. (ZANELLA et al., 2004; p. 53).

Quando os alunos criam com linhas, cores, formas, palavras, eles desenvolvem uma atividade que está diretamente ligada à necessidade de se construir um conhecimento de mundo. O processo de expressar conhecimentos, valores e afetos por meio de imagens visuais, sons, gestos, movimentos e palavras, ajuda as crianças a compreenderem melhor os conceitos científicos, valores e afetos que tentam expressar, pois elas desenvolvem a percepção de si e do outro.

Os sentidos produzidos e apreendidos por meio da percepção estética resultam de processos psíquicos complexos, caracterizados por um sólido imbricamento dos

aspectos afetivos volitivos e cognitivos do sujeito. A percepção estética e criativa não se esgota no reconhecimento das produções artísticas, mas amplia as possibilidades e expande as fronteiras da percepção.

O desenvolvimento da criatividade depende das experiências, dos interesses e necessidades da criança, mas, também, dos conhecimentos técnicos, das tradições e dos modelos de criação a que ela tem acesso. O desenvolvimento do desenho criativo envolve apropriação pela criança da experiência cultural. Quanto mais ricas essas experiências, quanto mais variados os modelos a que tiver acesso, quanto mais incentivos, auxílios, técnicas e materiais lhe que forem proporcionados, maior será a sua capacidade criativa. (FONTANA e CRUZ, 1997 p. 159)

O conhecimento artístico e estético possibilita o exercício e o desenvolvimento da percepção, da fantasia e do sentimento. A prática artística é vivenciada pelas crianças como uma atividade lúdica, pois o fazer artístico se relaciona com o brincar, o imaginar, com as linguagens.

Quando a criança passa a exteriorizar seus pensamentos pela linguagem verbal ou não-verbal, ela influi no mundo que a cerca, ou seja, é como se ela absorvesse as informações exteriores, transformasse-as e depois as exteriorizasse conforme sua leitura.

Segundo Camargo (1989), arte na pré-escola deve ter uma função voltada para a possibilidade de expressão da criança, que precisa explorar, diariamente na instituição, várias formas de trabalho, como: colagem, construção, modelagem, pintura, pois a idade da pré-escola é o período mais propício ao desenvolvimento dos processos mentais, motores e afetivos ligados à criatividade.

A relação entre homem e meio é sempre mediada por produtos culturais humanos, atrelada à idéia de mediação sógnica, pela qual o homem se relaciona com o mundo sócio-cultural à sua volta. O que são produtos culturais humanos? INSTRUMENTOS, SIGNOS reais ou simbólicos e o OUTRO. Vigotski define os signos como estímulos – meio artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, cumprindo a função de auto-estimulação, isto é, constituem-se em meios para dominar a conduta (própria ou alheia).

Dessa forma, o traço característico da operação psíquica superior é o domínio do próprio processo de comportamento, por meio da introdução de signos. São exemplos de funções psicológicas superiores: a atenção voluntária e a memória cultural, entre outras. Enquanto na memória natural ‘algo se memoriza’, na memória cultural, com a ajuda dos signos, ‘o homem memoriza algo’. (VIGOTSKI, 1995).

Fontana e Cruz (1997), ao refletirem sobre os ensinamentos de Vigotski, apontam que o instrumento é tudo aquilo que se interpõe entre o homem e o ambiente, ampliando e modificando suas formas de ação. Os Instrumentos ampliam os modos da ação humana. Da mesma forma como atua sobre a natureza, transformando-a, o homem atua sobre si, transformando as suas formas de agir. Ele muda o próprio comportamento, que deixa de ser uma ação direta sobre o meio, para ser controlado apenas pela relação entre as necessidades de sobrevivência,

Na mesma direção, as autoras explicam que signo é tudo aquilo utilizado pelo homem para representar, evocar e tornar presente o que está ausente: a palavra, o desenho, os símbolos (bandeira, emblemas). Os signos são mediadores no desenvolvimento das funções mentais superiores.

Fontana e Cruz (1997), afirmam que para Vigotski é pela mediação dos signos que a criança se incorpora progressivamente à comunidade humana, internalizando sua cultura e tornando-se um indivíduo cultural, ou seja, humanizado. A linguagem integra e constitui a cultura de qualquer sociedade, enquanto a língua tem forte papel na constituição da identidade de uma sociedade. Temos acesso aos signos também na interação com outras pessoas, ou seja, apropriamo-nos dos instrumentos e dos signos sempre na interação com o outro, quando incorporamos experiências anteriores vivenciadas por determinados grupos sociais. O signo (sistema simbólico) exerce uma ação transformadora sobre as funções naturais que passam a operar sob leis históricas. A cultura transforma o dado natural, não o cria.

É possível inferir que os signos criados pela humanidade (como a linguagem, o desenho, os sistemas numéricos, os mapas etc.) dialeticamente apresentam a capacidade de transformar o funcionamento mental, constituindo as funções psicológicas superiores (percepção, memória, atenção e outras), e nelas promovendo alterações qualitativas. Essas funções encontram campo fértil para seu desenvolvimento no contato com as obras de arte.

todas as produções humanas, ou seja, aquelas que reúnem as características que lhes conferem o sentido do humano, são produções culturais que se caracterizam por serem constituídas por dois componentes: um material e outro simbólico, um dado pela natureza e outro agregado pelo homem. O primeiro é formado pelos produtos da ação física do homem sobre a natureza, conferindo-lhe com a mediação dos meios técnicos; o segundo é formado pelas produções resultantes da atividade mental do homem sobre objetos simbólicos (ideais), com o uso de meios simbólicos (diferentes tipos de linguagem) cuja exteriorização (comunicação aos outros) se faz por intermédio de formas materiais de expressão (fala, escrita, formas sonoras,

formas gráficas, formas estéticas, etc.). As produções artísticas são expressão deste tipo de produção humana simbólica. (PINO, 2005 p.92).

Para Almeida (2001), o motivo mais importante para incluirmos Arte no currículo da educação básica é o fato de ela ser parte do patrimônio cultural da humanidade. Uma das principais funções da escola é preservar esse patrimônio e dá-lo a conhecer. A arte é produção cultural que precisa ser conhecida e compreendida pelos alunos, já que é nas culturas que nos constituímos como humanos.

A concepção de arte adotada neste estudo ancora-se na abordagem histórico-cultural, portanto, arte envolve relações humanas criadoras de algo novo a partir das experiências vividas e significadas no grupo social.

2.2. Arte e Escola.

Vigotski por entender o desenvolvimento humano como um processo de internalização de modos culturais de agir e de pensar foi um dos poucos psicólogos de sua época que discutiu explicitamente o papel da escolarização, buscando compreender as especificidades das relações de conhecimento produzidas na escola.

Para Vigotski (1985 apud FONTANA E CRUZ 1997; p.64) “a educação pode ser definida como sendo o desenvolvimento artificial da criança. Ela é o controle artificial dos processos de desenvolvimento natural. A educação faz mais do que exercer influência sobre certo número de processos evolutivos: ela reestrutura de modo fundamental todas as funções do comportamento.”

Atualmente a escola tem sido tratada como lugar de socialização, de interiorização, de apropriação dos saberes e conteúdos, da preparação para o trabalho, o objetivo, a finalidade da escola e/ou sentido da educação seria a humanização do homem, fundamentalmente para a continuidade da espécie humana, em termos biológicos e socioculturais.

A escola afirma seu sentido para o presente e o futuro do homem e da sociedade à medida que se constitui como instituição por excelência da cultura, da formação de sujeitos da cultura e do saber vivo. É no processo de ensino-aprendizagem que ocorre a apropriação da cultura e o conseqüente desenvolvimento do indivíduo. A cultura, a educação e a escola são criações humanas, forças

instituintes, realidades vivas capazes de por em questão nossas ideias e práticas e assim contribuir para que as superemos.

A escola em nossa sociedade é uma instituição que tem com função historicamente produzida por possibilitar o contato sistemático das crianças com o conhecimento acumulado e organizado. As crianças chegam à escola dominando inúmeros conhecimentos e modos de funcionamentos intelectuais, mas é somente a partir do contato com a escola que eles vão reelaborar os conhecimentos, pois elas estabelecem na escola novas relações cognitivas com o mundo e com o seu próprio pensamento.

Nas situações cotidianas as crianças e seus parceiros sociais vão elaborando os conhecimentos ao ritmo da própria vida, entrelaçados as emoções, as necessidades e a interesses imediatos. Já na escola em relação aos conhecimentos escolares, esses são intencionais e planejados. As crianças vão à escola para apropriar se de determinados tipos de conhecimento e de determinados modos de pensar e explicar o mundo segundo uma lógica que elas deverão apreender.

Em situações compartilhadas na escola com outras crianças e com a professora os alunos aprendem significados, modos de agir e de pensar e começam a elaborá-los. Para Vigotski aprendizagem sempre inclui relações entre as pessoas e estas relações são sempre mediadas pelo outro, a educação escolarizada e o professor têm um papel singular no desenvolvimento dos indivíduos, o educador e os demais alunos da classe servem de mediadores da cultura que possibilita o desenvolvimento da criança.

O desenvolvimento ocorre só quando situações de aprendizagem no ambiente escolar provocam em ritmo acelerado modificações nos modos de agir e pensar do ser humano. A relação entre aprendizagem e desenvolvimento não se restringe ao período de transição, mas antecede os anos escolares e se perpetua em todos os níveis de ensino, e em todos os momentos da vida de cada pessoa.

Vigotski (1984) para explicitar a relação que se estabelece entre o aprendizado e o nível de desenvolvimento do sujeito, apresenta o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

A zona de desenvolvimento proximal constitui-se de dois níveis: a) o nível de desenvolvimento real, “isto é, nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como certos ciclos de desenvolvimento já completados.” (Vigotski,1984; p. 100) Este nível consiste de todas aquelas atividades

e comportamentos que a criança e o jovem conseguem realizar sozinhos, sem ajuda do adulto ou de outro guia; O nível potencial, que compreende as funções que ainda vão ser desenvolvidas, ou seja, a perspectiva do novo nível que se tornará real, após a ação do educando, orientada pelo professor. Este nível é, segundo Vigotski, aquele no qual a criança e o jovem desenvolvem suas atividades com a ajuda de outra pessoa mais experiente. É o lócus onde se desenvolve a ação docente, ou seja, a mediação do professor, sobre o potencial para torná-lo um novo atual. É também o espaço onde o educando constrói seu conhecimento, sua aprendizagem, seus conceitos, usando-os em diferentes circunstâncias até que se tornem propriedade sua, e possam usá-los autonomamente, alcançando um novo nível atual, mais elevado do que o primeiro.

Assim, no processo de elaboração dos conceitos, Vigotski destaca a necessidade de se definir o que os alunos já dominam seu nível de desenvolvimento real, pois a definição desses limites é que possibilita ao professor estabelecer o processo de sua ação docente.

Compreender a relação entre desenvolvimento e aprendizagem é essencial para o trabalho do professor na escola. Se o professor puder identificar aquilo que seus alunos já sabem fazer sozinhos ou já conhecem, e aquilo que podem fazer com ajuda, ele terá diante de si um mundo de possibilidades para ensinar. Nesse sentido, os professores de arte devem ser responsáveis por propiciar aos seus alunos experiências criativas na área de arte, que servirá como base para novas criações, pois apropriando-se dos conhecimentos estéticos, os alunos realizarão o seu próprio desenvolvimento e produção de expressões artísticas.

Para isso, o professor precisa criar situações de aprendizagem desafiadoras, em que a arte, o lúdico e o cognitivo estejam sempre presentes na educação da criança. A arte deve ocupar um espaço relevante para a formação de todos os alunos, desde os primeiros anos escolares. A escola precisa atuar como um espaço no qual a criança terá acesso à leitura e à produção em arte, utilizando um currículo que garanta aos educandos operar com signos não-verbais: gestos, cores, formas, linhas, movimentos, sons, silêncios, espaços volumes, enfim, com a matéria-prima das linguagens da arte.

Capítulo 3

Considerações Metodológicas

É necessário alargar a experiência da criança, e a escola, como uma instituição de socialização de conhecimentos, precisa desenvolver ações que permitam a fruição e produção de arte, em suas diversas manifestações. As experiências estéticas vividas pelos alunos contribuirão para o desenvolvimento das funções complexas relacionadas ao desenvolvimento da capacidade de abstração, à construção de um pensamento crítico e criativo e à apropriação de valores culturais.

3.1. Caracterizando as oficinas de Arte

No ano de 2009, atuando como professora do curso de Pedagogia de uma Universidade Federal do centro oeste brasileiro, assumi as disciplinas “Estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental III e IV”, nas quais eu coordenei, orientei e supervisionei um grupo de doze alunas do sétimo e oitavo períodos da licenciatura.

Essas disciplinas tinham como objetivo proporcionar aos alunos a possibilidade de vivenciar o contato com a realidade da prática educativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Elaborar, desenvolver e avaliar projetos de ensino-aprendizagem, assim como sistematizar análises e apresentar relatório escrito do trabalho desenvolvido. Os projetos de docência são desenvolvidos no interior das mencionadas disciplinas e as alunas trabalham em duplas.

A escolha pela temática dos projetos aconteceu a partir do desejo das próprias alunas, sendo que das seis duplas orientadas e supervisionadas três projetos foram elaborados problematizando o ensino de arte. As alunas já haviam cursado, em semestres anteriores, disciplinas que discutiam conteúdos referentes ao ensino de arte (Arte e Educação I e II e Arte na Educação Infantil). Esta era a última disciplina que compunha a parte optativa/ livre do currículo. Os alunos, ao longo dos períodos, cursavam nove disciplinas que complementavam a grade curricular, escolhidas por eles, de acordo com o que julgassem mais pertinentes para sua formação, dentre o chamado “Núcleo Livre”.

É importante salientar que no quinto e sexto período as alunas cursaram as disciplinas de “Estágio na Educação Infantil I e II” e algumas alunas já nesta primeira experiência de docência a fizeram tomando a arte como eixo norteador dos projetos desenvolvidos em instituições de educação infantil.

As disciplinas de estágio acontecem da seguinte maneira no primeiro semestre, ou seja, na disciplina Estágio I e III o objetivo é que as alunas vivenciem os processos de investigação e problematização da realidade da educação, realizando a coleta sistemática de dados e elaboração do projeto de ensino e aprendizagem. O planejamento das aulas/oficinas, a execução e a análise das aulas ministradas acontecem nos semestres próximos.

Nesta dissertação descrevo as ações desenvolvidas pelas alunas Clau e Gabi⁶ no projeto “A Arte de Imaginar e Criar”. A escolha desse projeto, entre outros, justifica-se pela opção das duas alunas em desenvolver trabalhos com as crianças de seis e sete anos. Esse fato coincide com meu objetivo de analisar as atividades artísticas desenvolvidas com alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, com vistas a pensar a formação de professores de arte.

Nesse sentido, o projeto teve como finalidade desenvolver e incentivar o trabalho com artes visuais, com as crianças, aperfeiçoando saberes sobre o fazer e o pensar artístico e estético, e trabalhando com atividades que despertassem a imaginação e a criatividade.

A pesquisa de campo, orientada para o ambiente escolar, foi realizada em uma sala de 1º ano do Ensino Fundamental, de uma escola regular da rede municipal de Catalão⁷. Essa instituição, com 24 anos de existência, atende todas as séries do Ensino Fundamental, de 1º ao 9º ano e, a partir de setembro de 2006, passou a funcionar como Escola de Tempo Integral para os anos iniciais. O horário de aulas, estabelecido pela escola, era das sete e quinze até dezessete horas, de segunda à sexta-feira.

Todos os dados descritos, a seguir, foram disponibilizados pela coordenadora da instituição e retirados do Projeto Político Pedagógico da Escola.

⁶ Os nomes usados neste estudo para se referir aos sujeitos (Estagiárias, professores e alunos) são fictícios, a fim de se preservar as suas identidades.

⁷ Catalão é uma cidade localizada no sudeste goiano, a 280 km da Capital do estado – Goiânia. Tem, atualmente, uma população de aproximadamente oitenta mil habitantes.

A escola conta com os seguintes espaços: sete salas de aula; uma construção independente, na qual funcionam a área administrativa, a cantina e o refeitório; duas outras salas, subdivididas em sala da direção, de coordenação e de professores e da biblioteca. Os diretores são escolhidos através de eleição direta realizada a cada dois anos, na qual a comunidade escolar escolhe seus gestores baseado nas propostas pedagógicas, administrativas e gerenciais apresentadas pelos candidatos.

Cerca de 300 alunos das duas fases do Ensino Fundamental estudavam nessa escola, em 2009. Na modalidade do Sistema Integral, são atendidas 154 crianças, com idade entre seis e dez anos.

Os alunos do regime integral frequentam, em um turno, a sala de aula regular, depois almoçam, descansam e, no outro turno, desenvolvem atividades complementares, como oficinas de: Arte, Teatro, Música, Educação Física, Meio Ambiente, Ética e Cidadania, reforço escolar e laboratório de Ciências.

As salas de aula são pequenas, com paredes feitas de placas de cimento, que deixam o ambiente exageradamente quente no verão e muito frio no inverno, acomodam, por metro quadrado, mais alunos que o permitido na legislação. As mesas e cadeiras para os alunos, em sala, são individuais, colocadas bem próximas umas das outras, para possibilitar a locomoção da professora durante o acompanhamento das atividades dos alunos. Há dois armários de uso do professor e duas mesas, uma para a professora regente e uma para professora de apoio. O pátio é amplo, com alguns bancos e árvores e, na sua maior parte o pátio não é cimentado nem gramado. Não há, nessa escola, quadra de esportes, nem parque de diversão.

Os banheiros não dispõem de chuveiros de modo que as crianças passam dez horas na instituição com atividades físicas no pátio de terra e retornam pra casa sem banho.

A professora da sala na qual o projeto ocorreu é licenciada em História e possui muitos anos de experiência prática em alfabetização, segundo a mesma são mais de dez anos trabalhando em salas de primeiro ano.

O projeto “A Arte de Imaginar e Criar” contou com as seguintes participações: minha, enquanto pesquisadora; de duas alunas da graduação em Pedagogia, do Campus da Universidade Federal de Goiás, em Catalão; da professora regente da

turma; da professora de apoio⁸, e das 23 crianças que frequentavam a série de alfabetização, em 2009.

A turma do 1º ano era composta inicialmente por 25 crianças, 15 meninos e 10 meninas. Algumas permaneceram durante todo o ano de 2009, outras foram transferidas para demais escolas e, ainda, outras crianças ingressaram na turma ao longo do ano letivo. Chegamos ao final de 2009 com 26 alunos, 10 meninas e 16 meninos. Era um grupo bastante heterogêneo, de crianças com idade variando entre seis e oito anos. Muitas entre elas estavam frequentando escola pela primeira vez, e algumas apresentavam necessidades educativas especiais.

Os encontros de estágio aconteceram às terças-feiras, das 07h30min às 11h30min. Embora cada encontro fosse sempre muito diferente dos demais, algumas atividades rotineiras delinearão o cotidiano, como: discussões teóricas, relatos e planejamento dos trabalhos realizados na escola. Do mês de março até o mês de maio, percorri, com as alunas, algumas escolas, públicas e particulares do município de Catalão, afim de que elas conhecessem diferentes espaços educativos.

As alunas durante os meses de maio e junho passaram a frequentar a instituição na qual atuariam e a observar as respectivas salas em que desenvolveriam o projeto, para perceber a dinâmica da sala e da escola e identificar as formas de interação ocorridas entre professor-professor apoio; professor-aluno, e aluno-aluno. Esse também foi um momento para as alunas-estagiárias se aproximarem dos alunos e conhecer suas vivências. As impressões, os dados relevantes, fatos ocorridos durante a observação eram registrados em um diário de classe semanalmente.

Após o recesso de férias escolares, retomamos nossas idas à escola-campo, para que as alunas desenvolvessem as ações planejadas. Reunia-me com as alunas-estagiárias, na universidade, para planejarmos e elaborarmos as aulas e, na semana seguinte, íamos para a instituição, na qual foi disponibilizado para elas um período de duas horas semanais para a realização das aulas.

Os temas norteadores do planejamento das dez aulas que aconteceram no decorrer do Projeto "A Arte de Imaginar e Criar", desenvolvidos com a turma do primeiro ano, foram: expressão corporal, leitura de imagens, colagem e produção e construção de fantoches.

⁸ Serviço de apoio pedagógico especializado, realizado nas classes comuns, é atuação de professores de apoio especializados ou capacitados em formação específica e de forma continuada à alunos com necessidades educativas especiais. (RESOLUÇÃO CEE N. 07, DE 15 DE DEZEMBRO DE 2006)

Percebi que a partir das aulas de arte ministradas pela professora regente e observadas pelas estagiárias no primeiro semestre, elas quiseram oportunizar aos alunos o maior número de atividades que contemplasse as várias linguagens das Artes Visuais, acredito que para elas quanto mais experiências significativas e de criação eles pudessem experimentar melhor seriam os resultados, visto que, poucos eram os momentos nas aulas de arte antes que eles podiam realizar atividade seguindo seus próprios padrões de estética e experimentando ousar cores, tons, texturas etc. Como consta nos anexos e nos diários de classe das alunas às aulas de arte se pautavam muito nas datas comemorativas (páscoa, dia do índio, da mãe, etc), em desenhos mimeografados para serem pintados e nas cores sugeridas pela professora.

O projeto “A Arte de Imaginar e Criar”

O projeto “A Arte de Imaginar e Criar” foi desenvolvido por duas alunas estagiárias do curso de Pedagogia para ser executado em dez aulas, de duas horas cada uma. Durante as aulas seriam desenvolvidas quatro oficinas, envolvendo atividades de expressão corporal, pintura, desenho, colagem e construção de fantoches.

Na proposta de cada uma das oficinas, foram incluídos elementos que permitiriam ao aluno representar a infância, a seu modo; uma vez que a intenção do projeto era perceber os modos como as crianças significavam a própria infância. Na primeira oficina, foram realizadas três aulas de expressão corporal. Em seguida, foi apresentada aos alunos a ilustração de uma história infantil “O Palhaço e o Nariz”⁹, que narrava a vida de um palhaço infeliz com o próprio nariz. Essa proposta também estava de acordo com a intenção de que as crianças explorassem a imagem que faziam de si mesmas.

Após uma breve conversa sobre a história do palhaço, foi proposto às crianças que brincassem com vários objetos contidos numa caixa, levada para a sala para esse fim. Em seguida, frente ao espelho, as crianças experimentaram várias expressões faciais (alegre, triste, sorridente, zangado, etc.). Decorrente dessa oficina foi desenvolvida uma atividade de recorte, em que as crianças, usando apenas

⁹ O Palhaço e o Nariz, autora: Flávia Feijó, 2002, Historinhas para Crianças, disponível em www.feijo.com

imagens de revistas, procurariam responder à seguinte questão: “Eu gostaria de ser assim?”. Na terceira aula, o grupo assistiu ao vídeo clipe da música “O Caderno”, do Cd Casa de Brinquedos, composição de Toquinho e Mutinho, lançado em 1983. A intenção dessa atividade foi perceber como as crianças entendiam o espaço da escola, onde passavam dez horas diárias. (ver registros da oficina no anexo 02). Após assistirem ao clipe, as estagiárias conversaram com as crianças sobre as relações que cada uma delas estabelecia naquele espaço, com as outras pessoas e com o próprio espaço. As perguntas das estagiárias procuravam saber: 1) Se elas gostavam daquela escola? 2) Se elas já tinham estudado em outra instituição? 3) Se era bom permanecer durante todo o dia na escola? 4) Se a escola era lugar de fazer amizades? As estagiárias solicitaram que as crianças expressassem a conversa que tiveram com elas a respeito da música, por meio de desenho em folha de papel.

A segunda oficina, “Leitura e Produção de Imagens da Infância”, teve duração de seis horas, o que correspondeu a três encontros de duas horas. Para o desenvolvimento do trabalho, foram apresentadas inicialmente telas do pintor Candido Portinari (1903 – 1962), que retratavam o cotidiano de crianças. O objetivo foi colocar as crianças em contato com obras de arte (pintura) consagradas pela humanidade. Foram apresentadas as seguintes telas: Futebol – 1935; Meninos Soltando Pipas – 1943; Menino Retirante Segurando Bauzinho – 1947; Meninos Brincando – 1955; Meninos no Balanço – 1960. As estagiárias apresentaram também a síntese biográfica do autor, bem como a sinopse de cada tela e, em seguida, disponibilizaram tempo para que as crianças lessem e comentassem sobre as telas apreciadas. Em seguida, as crianças receberam papel e cola colorida para produzirem um desenho, inspiradas nos quadros que acabaram de ver.

Na aula seguinte, dando continuidade à oficina, as estagiárias retomaram com as crianças, por meio de perguntas direcionadas, toda a biografia do pintor Portinari. Na mesma aula, as estagiárias distribuíram, para a classe, telas de 25x25cm, contendo riscos de um menino e riscos de uma menina, para que cada criança pintasse seu quadro, experimentando assim o manuseio de pincel em tinta a óleo. (ver anexo nº 03).

Na terceira oficina, com o tema “Música, Colagem e Produção”, os alunos ouviram a música “Era uma vez” (ver letra no anexo 07), composição de Álvaro Socci e Cláudio da Matta – 1989, interpretada por Toquinho, com participação de Sandy e Júnior. Após uma conversa sobre a letra da música, que relaciona coisas boas a

coisas gostosas, foi solicitado que os alunos apontassem o que para eles tinha sabor de chocolate. Dispondo de grande variedade de materiais (cola branca e colorida; papel cartão branco; diversos grãos: arroz, feijão, milho, soja; sementes de girassol; serragem de madeira; retalhos de tecido; canudos e palitos de picolé), as crianças, organizadas em grupos de três ou quatro, foram solicitadas a representar o espaço escolar que, para elas, significava lazer, diversão, alegria, prazer, momento de descontração.

Essa atividade teve como objetivo proporcionar às crianças situações de criação, nas quais elas pudessem interagir com diferentes materiais, diversas texturas e fazer a apreciação da própria produção e da produção dos colegas (registros no anexo 04).

Na última oficina, que aconteceu em três aulas, a proposta apresentada foi a construção de fantoche a partir de material reciclável. As estagiárias levaram para a sala, para cada aluno, caixa de leite cortada ao meio, cuja metade foi colada sobreposta à outra. Esse novo formato foi revestido pelas estagiárias em momento anterior a aula com jornal e massa acrílica, transformando-se em um boneco, para ser pintado pelas crianças, da cor de sua preferência, e caracterizado com olhos, boca, cabelo e acessórios (gravata, óculos, laço, etc.).

Na terceira aula dessa oficina, as crianças tiveram como atividade criar um nome e dar características ao boneco, construído por eles. Em seguida, as crianças apresentaram um teatro com os bonecos, em um palco próprio para teatro de bonecos, que havia sido levado para a sala. Cada aluno teve tempo para apresentar para o grupo o seu personagem (fantoche) construído por ele. (registro no anexo 05)

3.2 A Pesquisa de Campo.

Os instrumentos utilizados para registro das observações foram: fotos tiradas durante as aulas de arte ministradas pelas estagiárias, fotos das produções dos alunos, gravações das conversas realizadas com os alunos no decorrer das atividades, vídeo-gravação e os diários de classes feitos pelas alunas.

De acordo com as exigências de um procedimento ético e critérios estabelecidos pelo Comitê de Ética da Universidade, foi elaborado um pedido para que os pais ou responsáveis pelos alunos autorizassem a participação dos mesmos na pesquisa e a divulgação das fotos de seus filhos.

Durante as observações, procedi de maneira a possibilitar uma análise detalhada do processo vivido pelas crianças, durante um curto período de tempo, no espaço escolar. Assim, utilizei como recurso a vídeo-gravação, pois essa forma de registro permite que a observação, realizada pelo pesquisador, seja reproduzida várias vezes para ser interpretada. Esse procedimento possibilita a emergência de fatos que passaram despercebidos no momento da observação. Foram gravadas em vídeo quatro aulas, de duração em torno de 1 hora e meia, totalizando por volta de oito horas de vídeo-gravação. Foi realizada a vídeo-gravação de uma aula de cada oficina (de abertura ou de encerramento da oficina).

Vale ressaltar que em alguns momentos, enquanto pesquisadora, quando solicitada pelos alunos e pelas estagiárias, atuei em uma posição participante, respondendo aos questionamentos, ou provocando a reflexão dos alunos.

As atividades gravadas foram todas transcritas ortograficamente. Após a transcrição, selecionei os episódios significativos dentro do propósito do estudo, para a consecutiva análise.

Paralelamente às vídeos-gravações, foram realizados: registros escritos em diário de campo das estagiárias, diário de campo feito pela Pesquisadora, e anotações complementares para esclarecer ou contextualizar as situações. Tanto as filmagens, como as observações registradas em diário de campo, privilegiaram os momentos em sala de aula.

Considerando o objetivo inicial deste estudo, que é pensar a formação de professores a partir da análise descritiva das oficinas de arte realizadas pelas alunas do curso de graduação, selecionei três episódios recortados das vídeo-gravações das aulas realizadas nas oficinas do projeto “A arte de imaginar e criar”.

No capítulo seguinte apresento a análise descritiva dos episódios selecionados, a fim de tecer algumas considerações sobre a formação de professores para o ensino de artes. Os três episódios foram escolhidos porque revelaram algumas possibilidades e dificuldades relevantes para se pensar a formação do professor de arte.

Capítulo 4

Análise Descritiva De Atividades Artísticas Desenvolvidas Como Parte Do Projeto “A Arte De Imaginar E Criar”

A observação das atividades artísticas, desenvolvidas durante o projeto “A arte de Imaginar e Criar”, permitiu-me fazer algumas considerações sobre a formação de professores de artes para alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Selecionei dois eixos para nortear a discussão, para a qual recortei alguns episódios das oficinas ministradas, os quais revelaram aspectos importantes para se pensar a formação dos professores.

Os eixos norteadores foram:

1. O papel da arte nas escolas: em busca de uma transformação e
2. Práticas pedagógicas e as aulas de arte: marcas de uma concepção antiga.

O papel da arte nas escolas: em busca de uma transformação

Na sexta aula da oficina “Música, Colagem e Produção”, os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar uma experiência de produção gráfica, baseada na audição de uma música. Essa atividade foi planejada com a intenção de proporcionar, às crianças, maior liberdade de criação, contrapondo-se às atividades normalmente realizadas em suas aulas de arte até então, que não abriam oportunidades para que elas pudessem criar as próprias produções.

É importante lembrar que essa oficina foi precedida por duas outras, cujas temáticas tratavam da infância. A música “Era uma vez”, letra de Álvaro Socci e Cláudio da Matta, com música e interpretação de Toquinho, foi escolhida por falar sobre a imaginação na infância, uma vez que as alunas /estagiárias haviam escolhido “a infância e os seus sentidos”, como eixo norteador das oficinas. A letra da música fala da liberdade da criança para fantasiar: “... *Prá gente ser feliz /Tem que mergulhar na própria fantasia /na nossa liberdade...*” e de uma infância mágica e de muitas aventuras: “*Uma história de amor /de aventuras e de magia /Só tem a ver quem já foi criança um dia...*”

As estagiárias afastaram as mesas e as carteiras para o canto da sala, acomodando as crianças sentadas no chão, em círculo, para ouvirem a música junto com a professora regente e de apoio da turma e a pesquisadora. Após ouvirem a música, as estagiárias e a pesquisadora conversaram com as crianças sobre o cotidiano destas e, também, sobre quais lugares elas costumavam frequentar, que lhes proporcionavam momentos agradáveis. Em seguida, os alunos, ainda ocupando o chão da sala, foram divididos em pequenos grupos, de três ou quatro, o que lhes possibilitava maior movimentação e manuseio do material, facilitando o trabalho em conjunto, com independência

As estagiárias tiveram dificuldades para compor os grupos, porque os alunos não estavam habituados a trabalhar dessa forma, pois normalmente permaneciam nas mesas individuais, durante as produções. A professora regente, na primeira aula ministrada pelas estagiárias, relatou que não tinha o hábito de realizar atividades coletivas: nem fora das mesinhas; nem no chão, ou fora da sala, como no pátio, por exemplo. O motivo com o qual a professora justificou essa sua conduta foi o fato de a sala ser pequena e pela sua dificuldade para manter o silêncio e a ordem, se colocasse as crianças em grupos.

As fotografias apresentadas, a seguir, mostram a participação das crianças durante a realização da atividade de construção, com desenhos e colagens representando os sabores da infância.



Ilustração 1: Crianças no chão da sala em atividade coletiva de colagem.



Ilustração 2: Organização do espaço do papel pelas crianças na hora da produção.



Ilustração 1: Ao término da produção, as crianças recortaram o papel separando as produções individualmente.



Ilustração 2: Produção da aula 2 referente oficina “Música, Produção e Colagem”

As crianças demonstraram o desejo de experimentar todos os materiais disponíveis. Como eram vários, notamos que em alguns momentos elas colavam algo e, em seguida, descolavam, para ganhar espaço onde colavam algo que não haviam experimentado.

A imagem na ilustração 2 mostra as crianças utilizando o mesmo papel, mas voltadas para a sua produção individual, com pouco ou nenhum planejamento para a realização de uma obra conjunta. Antes da realização das oficinas, as crianças foram observadas, em sala de aula, fazendo as propostas de atividades de arte dadas pela professora regente, que consistiam em trabalhos individuais de colorir desenhos mimeografados. A professora dava a orientação para que cada criança trabalhasse em sua mesa e usasse apenas seus lápis de cor, mesmo quando a atividade envolvesse outros materiais, como tinta, massa de modelar e cola colorida.

Na atividade proposta na oficina, algumas crianças, espontaneamente, ao final da produção, recortaram a parte do papel sobre a qual produziram, para garantir que o resultado de sua experimentação ficasse consigo.

Diante desse dado, as estagiárias reelaboraram a aula número sete, para a qual levaram a mesma música trabalhada na aula anterior, com a intenção de retomarem a atividade de colagem com as crianças. Após ouvirem novamente a música, as crianças fizeram uma nova produção, agora individualmente e com materiais ainda não explorados por elas. Assim, as crianças foram atendidas no seu desejo de produzir individualmente um painel, da maneira como quisessem.

Antes do início de cada atividade, o grupo conversava sobre as experiências que já haviam vivido e sobre o que seria realizado naquele dia.

A conversa, a seguir, refere-se ao diálogo das estagiárias e pesquisadora (eu) com as crianças, durante a aula em que foi retomada a atividade de colagem, referente à música “Era uma vez”.

001- Pesquisadora: - *Com muito cuidado, para não espalhar grão, figura, e coisas no chão. Hoje vamos ter cuidado com nossa mesinha, para não deixar que elas sujem.*

002- Crianças: - *Tia, o que vamos fazer?*

003- Pesquisadora: - *Na aula passada vocês fizeram um quadro usando colagem?*

004- Criança Rosa: - *É, colou muitas coisas!*

005- Estagiária Gabi.: - *Com esses grãos, com essa colagem, a gente fez uma produção que tinha o formato de um desenho, de uma paisagem muito bonita? Então, agora nós vamos escutar a música “Era uma vez”, do Toquinho, novamente (as crianças já haviam escutado a música na aula anterior). E vocês lembram por que o Toquinho fez essa música e outras mais?*

(Silêncio)

006- Estagiária Gabi.: - *Porque o Toquinho achava muito importante essas músicas infantis gostosas, que ele fez para o neto dele, para o neto dele ouvir.*

007- Estagiária Gabi.: - *Vamos prestar atenção!*

(A estagiária Clau. liga o som e as crianças começam a acompanhar a musica)

(Quando a música termina)

008- Estagiária Gabi.: - *Essa música, o Toquinho e a Sandy com o Júnior cantaram, falando de um lugar que para eles é muito especial, “um lugarzinho no meio do nada com sabor de chocolate e cheiro de terra molhada”. Por que será que o sabor era de chocolate?*

009- Crianças - *Porque tinha terra molhada.*

010- Estagiária Gabi.: - *Mas, por quê?*

011- Pesquisadora: *Qual o sabor que o chocolate tem? Ruim, azedo?*

012- Crianças – *Bom, gostoso, doce.*

013- Estagiária Gabi.: - *Alguém aqui gosta de chocolate. Então, chocolate é muito gostoso!*

(Todas as crianças começam a falar ao mesmo tempo)

014- Pesquisadora: - *Quer dizer que esse lugar que o Toquinho descreveu na música, que para ele era um lugarzinho longe, onde não dava pra ele ir a toda hora, porque era no meio do nada, tinha para ele o mesmo sabor do chocolate, porque lá nesse lugar ele só vivia coisas boas.*

015- Estagiária Gabi.: - *Quando ele fala assim “[...] a riqueza contra a simplicidade [...]”, por que isso? Por que não precisava ser lugar chique, cheio de coisas sofisticadas?*

016- Pesquisadora: - *Ou que para ir tivesse que ter dinheiro para entrar.*

017- Estagiária Gabi.: - *Não precisava disso, bastava ser um lugar gostoso, lugar tranquilo, calmo que ele gostaria de ir e estar junto dos amigos dele também, pois ele fala muito de amizade. E a partir dessa música, da estrofe “Era uma vez/ um lugarzinho no meio do nada/ com sabor de chocolate/ cheiro de terra molhada*

018- Fred (interrompendo) - *É gostoso!*

019- Estagiária Gabi.: - *Nós vamos fazer um quadro com outro tipo de material dessa vez, colagem, mas é individual, cada um vai ter o seu. Nós vamos fazer bem bonito, e vocês vão representar de acordo com o que vocês entenderam da música do Toquinho.*

020- Pesquisadora: - *A Estagiária Gabi. e a Estagiária Clau. colocaram aqui só a estrofe da música. O que é refrão? É a parte que se repete na música, que o Toquinho canta com Sandy e Júnior.*

021- Pesquisadora: - *Quem vai tentar ler pra nós o refrão? Na hora que vocês terminarem de ler, podem pegar o lápis e a borracha para fazer o desenho, que depois vocês vão aplicar a areia e a serragem.*

022- Estagiária Gabi. - *Nós vamos desenhar só com o lápis de escrever. Todos leiam no cantinho do papel a estrofe.*

(Uma a uma, as crianças começam a cantar, até formar um coro).

023- Estagiária Clau.: - *Agora vocês podem fazer o desenho de vocês.*

024- Pesquisadora: - *Quando vocês terminarem, cada um vai vir aqui na frente contar para nós o seu desenho, o que desenhou e por que desenhou. Então não precisa ficar agora chamando a gente lá no lugar para contar o que vai desenhar. A gente quer saber qual a surpresa que vocês vão fazer. Então ninguém vai contar agora, vai contar só no final, combinado?*

025- Estagiária Gabi.: - *Então, cada um vai desenhar aquele lugar que é gostoso, que vocês gostam de ir, que é legal, que é tranquilo assim como Toquinho cantou na música. Então todo mundo fica em silêncio, cada um produzindo o seu, tá. A tia está curiosa pra saber qual lugar que vocês gostam de ir?*

026- Criança Edu: - *Eu gosto de um lugar que eu não preciso sair! Um lugar que não precisa sair para andar; dentro da casa.*

027- Estagiária Gabi.: - *Agora nós vamos entregar algumas coisas pra vocês usarem no desenho, para fazer uma colagem*

028- Criança Mary.: - *Qué que é tia?*

029- Estagiária Clau.: - *Pra vocês colorirem o desenho de vocês com uma colagem, para que o desenho de vocês fique muito lindo, tá.*

(As crianças se voltam para suas produções. Quando terminam, apresentam seus trabalhos para a pesquisadora).

Durante a conversa, a pesquisadora e as estagiárias vão, por meio da linguagem oral, introduzindo elementos para que as crianças façam associações peculiares que possam ser representadas em seus desenhos, como fizeram os compositores da letra da música trabalhada, a qual fala de um lugar imaginário, cuja imagem é associada ao sabor do chocolate, considerado gostoso. Quando a pesquisadora pergunta, no turno 063, por que o compositor associou o lugar gostoso imaginado, ao sabor do chocolate, as crianças, inicialmente, tentam encontrar algo na própria letra da música que indique essa relação (turno 009 – *Porque tinha terra molhada*). A partir da introdução, pela pesquisadora, de outras possibilidades de associação, ao perguntar, por exemplo, se chocolate é bom, ruim, azedo e etc., as respostas vão se transformando e passam a um nível mais abstrato. Vê-se aí a necessidade de auxílio do outro para a ampliação dos conhecimentos das crianças e para encorajá-las a criar situações imaginárias ricas em sentido. Destaco, assim, a importância da ação do outro para que novos sentidos possam ser construídos pelas crianças.

Foi com a ajuda da Estagiária Gabi. (turno 026) que Edu. conseguiu imaginar um lugar do seu agrado, conforme ele mesmo relata no turno 026: *“Eu gosto de um lugar que eu não preciso sair! Um lugar que não precisa sair para andar; dentro da casa.”* Em seu desenho, Edu representou uma igreja, um cachorro e um chocolate.

A seguir, relatamos a conversa sobre a produção de Edu., ocorrida entre ele e a pesquisadora.

- 001- Pesquisadora: - *Conta pra mim, Edu., o que você fez?*
 002- Criança Edu: - *Esse aqui é a igreja, esses são o capim, esse aqui é o chocolate, esse aqui é a casinha do cachorro.*
 003- Pesquisadora: - *Ah! Mas me conta por que você fez uma igreja?*
 004- Criança Edu: - *Porque eu gosto muito de ir à igreja.*
 005- Pesquisadora: - *É! E aqui na igreja tem cachorro?*
 006- Criança Edu: - *Não, num canto, do lado da igreja tinha um cachorrinho e eu também tinha um cachorrinho pequenininho e branquinho lá em casa.*
 007- Pesquisadora: - *Tinha? Não tem mais?*
 008- Criança Edu: - *Não, meu pai vendeu pro meu tio e meu tio vendeu.*
 009- Pesquisadora: - *Vendeu. E esse desenho aqui o que é?*
 010- Criança Edu: - *Chocolate.*
 011- Pesquisadora: - *Por que você colocou chocolate perto da igreja?*
 012- Criança Edu: *Uai, porque também... ahan...ahan, nossa!*
 013- Pesquisadora: - *Por que na música falava em chocolate?*
 014- Criança Edu: - *Não.*
 015- Pesquisadora: - *Por quê?*
 016- Criança Edu: - *Porque eu também gosto de chocolate.*
 017- Pesquisadora: - *Ahhh! Porque você também gosta de chocolate!*
 018- Criança Edu: - *E aqui fiz uns coraçãozinhos.*
 019- Pesquisadora: - *Parabéns, Edu., pela sua produção.*

Transformar a prática pedagógica de ensino de artes não se mostrou uma tarefa fácil. As alunas/estagiárias introduziram uma atividade diferente da habitual da escola; provavelmente, na tentativa de mudar a prática de dar desenhos prontos para as crianças colorirem, e visando proporcionar atividades que permitissem uma maior liberdade de imaginação e criação. Contudo, olhando para a atividade desenvolvida pelas estagiárias, identificamos pouca mudança em relação às atividades com artes que as crianças estavam habituadas a fazer. Tal constatação me levou a retornar ao meu questionamento inicial sobre o papel da arte na escola.

Para Vigotski (1987), a arte sempre pressupõe um sentido social, e o indivíduo só se torna um artista ou um apreciador de arte a partir de sua vivência social e histórica. Assim sendo, penso que a escola tem um papel importante na formação artística de seus alunos, enquanto espaço social que pode colocar a criança em

contato com a arte, permitindo que ela conheça, identifique e utilize símbolos e signos próprios da linguagem artística.

O contato com materiais variados para a realização de produções artísticas não é suficiente para criar possibilidades de novas criações pelas crianças. Da mesma maneira, não é suficiente mostrar-lhes obras de arte ou apresentar-lhes biografias de grandes artistas. Deve-se considerar aquilo que Vygotsky aponta: a vivência social e histórica.

Quando Edu. nos conta sobre o desenho que produziu a partir da música ouvida e de sua experiência de ir à igreja com frequência, visualizamos, em sua produção, a rede complexa de relações sociais vividas por ele. Isso mostra a necessidade de considerarmos as experiências individuais e coletivas vividas pelos alunos. Em relação às estagiárias, é importante observar que elas trazem algumas concepções tradicionais sobre o ensino-aprendizagem de artes, tais como: mais valorização do produto e menos do processo, produção individual; silêncio das crianças enquanto trabalham.

Na conversa da estagiária e da pesquisadora com a turma, podemos observar como elas revelam práticas e concepções presas a um entendimento de arte e de educação que não valoriza o processo e que não dá a devida importância à imaginação e à criatividade como função psicológica superior.

Refiro-me aos turnos 001, 024 e 025, do episódio 01 (fala da pesquisadora e da estagiária) que exemplifica as contradições de educadores, os quais defendem, no discurso pedagógico, a criação de um ambiente de sala de aula e de aula de artes, que possibilite interações entre os alunos e destes com a produção do colega. Alegam que, dessa forma, estariam promovendo um espírito de trocas, de socialização das informações e valorizando o tempo da produção como espaço de ampliação dos conhecimentos culturais do grupo. Entretanto, na prática escolar, propõem a produção solitária dos alunos, em silêncio e dentro de regras rígidas de ordem e limpeza.

Essa contradição pode revelar uma concepção culturalmente construída em torno da instituição escola, ainda nos moldes do modelo positivista de ciência, o que aparece quando a estagiária diz: *“então, todo mundo em silêncio produzindo o seu”*. Essa fala nos remete a ideia de que conhecimento é algo interno no sujeito, que precisa de condições favoráveis para que processos de criação floresçam.

No turno 024, episódio 01, quando a pesquisadora impede as crianças de solicitarem a presença do adulto em suas carteiras, durante o processo de construção da representação gráfica, é possível depreender de sua fala um conceito que se originou na Idade Média, de que ser artista é para poucos, uma vez que o fazer artístico exige alto grau de concentração e introspecção.

Práticas pedagógicas e as aulas de arte: marcas de uma concepção antiga

As práticas pedagógicas observadas durante o desenvolvimento das oficinas de arte revelaram alguns aspectos importantes para a reflexão sobre a formação do professor de artes.

Conforme já apontado, quando discutimos sobre o papel da arte na escola, no eixo anterior, algumas formas de atuação das estagiárias indicaram raízes em antigas práticas pedagógicas.



Figura 1: Tela já riscada disponibilizada para as meninas do 1º ano



Figura 2: Tela já riscada disponibilizada para os meninos de 1º ano.



Figura 3: Estagiária pintando uma tela na sala junto com as crianças.



Figura 4: Colagem com grãos feita pelas estagiárias em casa e fixada no quadro da sala na aula.

A transcrição, a seguir, é parte do relatório da aula quatro, feito pela estagiária Clau., em seu diário de campo. As crianças pintaram um quadro, a partir da apreciação das obras de Portinari.

Relato da estagiária Clau: “... Após contar a história de vida de Portinari para as crianças e depois da leitura das telas desse pintor, passamos então para outra atividade, na qual a criança registraria aquilo que mais gostou nos quadros apresentados a elas.

Confeccionamos molduras em EVA e colamos, em pedaços de papel, cartaz branco, e foi pedido para as crianças retratarem um dos quadros de Portinari, aquele que cada um havia gostado mais, e que não precisava ser cópia idêntica dos desenhos feitos pelo Portinari nas telas. Orientamos as crianças que fizessem primeiro o risco com lápis de escrever e que só depois elas contornassem com a cola colorida. Todo esse processo foi demonstrado por nós, participamos junto com as crianças. A Gabi., ao terminar seu desenho, passou cola colorida, mostrando para as crianças como elas deveriam fazer, e os cuidados que deveriam ter ao manusear a cola colorida.”

Esse relato revela, em suas entrelinhas, a idéia das estagiárias de que as crianças não sabem criar e que, por isso, precisam de uma orientação rígida para que sua produção seja bela. A idéia defendida por Vigostki, de que no processo de ensino-aprendizagem o professor atua auxiliando o aluno a avançar em seus conhecimentos, não deve ser confundida com o cerceamento da criatividade dos alunos. As estagiárias, pelo que se pôde observar, continuam a trabalhar com modelos a serem copiados, embora digam que “não precisa ficar igual”. Elas se preocupam mais com a forma final do produto do que com o seu processo de elaboração.

Na aula de número cinco, as estagiárias levaram, para a sala, telas 25X25, com o contorno de figuras de menina e outras com o contorno de figuras de menino, para que as crianças a colorissem com tinta óleo, própria para confecção de quadros. As estagiárias vão de mesa em mesa entregando uma tela com desenho de menina para as meninas, e a tela com desenho de menino para os meninos. Embora essa atividade tenha sido planejada pelas alunas-estagiárias, como uma inovação, com o objetivo de propiciar às crianças a oportunidade de vivenciar a experiência do cotidiano de um pintor, que é produzir quadros; quando elas trazem os contornos prontos, deduzindo que as crianças não saberiam desenhá-los na tela, estão impondo o padrão do adulto na produção da criança. Essa forma de atuação, que também aconteceu em outras aulas, revela valores culturais e concepções de ensino decorrentes das próprias histórias de vida das estagiárias.

Ao distribuir as telas com os contornos já desenhados, as estagiárias direcionam e limitam a criação artística de seus alunos. Dar a tela com o desenho do contorno de menina para as meninas, e de menino para os meninos, revela seus valores culturais e suas concepções sobre os gêneros masculino e feminino.

Camargo (1989) nos afirma que os desenhos para colorir continuam muito usados na sala de aula, para introduzir temas, ou mesmo em datas comemorativas. Os desenhos prontos para colorir frequentemente apresentam informações distorcidas ou estereotipadas. Por meio do desenho mimeografado ou xerocopiado, o adulto acaba impondo à criança um modelo de beleza, impedindo-a de expressar minimamente a sua opinião, quanto à escolha das cores.

Ao se observar as oficinas, foi possível detectar concepções antigas, sobre o ensino de artes, ainda presentes nas práticas pedagógicas de professores em formação, mesmo quando eles já tenham entrado em contato com novas concepções e teorias. É importante ser considerado, na formação de futuros professores, o fato de que a transformação de suas práticas pedagógicas não estará garantida apenas com o seu conhecimento de teorias diversas.

Capítulo 5

Algumas Considerações

Baseada em pressupostos da abordagem Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano busquei, neste estudo, descrever e analisar a docência em arte nos anos iniciais da escolarização. Para isso, observei oficinas de arte, desenvolvidas por estagiárias do curso de Pedagogia, com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, como parte do projeto de docência “A Arte de Imaginar e Criar”. As estagiárias já tinham sido minhas alunas em três disciplinas teóricas de arte, nas quais assumi o pressuposto de que as funções mentais superiores são, primeiro, relações externas que, gradativamente, vão sendo internalizadas pelos sujeitos, numa relação que é sempre cultural. Isso significa que, assim como os objetos produzidos pelo homem, os indivíduos são constituídos pelas experiências sociais que vivenciam em diversos e variados contextos.

A pesquisa desenvolvida para este trabalho me proporcionou um novo olhar sobre a formação de professores de arte que desejam atuar no Ensino Fundamental. Identifiquei a necessidade de considerar as experiências estéticas vivenciadas pelas estagiárias, no grupo social do qual participam ao longo de suas vidas. As suas práticas pedagógicas demonstraram a dificuldade em transformar as idéias e concepções construídas a partir das experiências que nortearam suas histórias de vida. Para que alguma mudança ocorra, talvez seja necessário que os professores de arte, em formação, tenham a possibilidade de vivenciar a arte e se apropriarem dos símbolos e signos que caracterizam a linguagem artística. Ninguém pode ensinar aquilo que não conhece. Embora isso possa parecer óbvio, nem sempre é considerado nos cursos de formação de professores.

A escola é uma instituição cuja função é possibilitar o contato sistemático das crianças com o conhecimento acumulado e organizado. A arte é um conhecimento presente na vida cultural de todos os povos, e a escola é o espaço instituído responsável pela reelaboração dos conhecimentos trazidos pelos alunos, de modo a permitir que eles estabeleçam novas relações e possam realizar cada vez com mais facilidade as operações mentais exigidas pelo pensamento abstrato.

Considerando a criança como ser histórico e cultural em constante desenvolvimento, e a escola como espaço privilegiado de internalização dos conhecimentos científicos e culturais, é importante que os agentes responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem e, em particular, o professor de artes, assumam com propriedade seu lugar na instituição escolar. As experiências artísticas vivenciadas pelo homem em qualquer fase de sua vida contribuem para o seu desenvolvimento de modo geral.

A arte definida como produção humana, de caráter social, caracteriza-se como elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem. Os conteúdos a serem ensinados em Arte são fundamentais para que a criança desenvolva a linguagem artística e possa se apropriar dos bens culturais produzidos pela humanidade.

Conforme aponta Barbosa (2007), no Brasil, “A falta de uma preparação de pessoal para entender Arte antes de ensiná-la é um problema crucial, nos levando muitas vezes a confundir improvisação com criatividade.” (BARBOSA, 2007; p. 15).

O campo educacional tem se dedicado mais, ultimamente, à discussão sobre a formação do professor para todos os níveis de ensino, no sentido de retomar o processo de construção de uma identidade profissional. Nesse sentido, o professor de Arte apresenta uma demanda específica da sua constituição enquanto educador, pois esse profissional precisa interagir com os processos (conceber, fazer/criar, perceber, ler, interpretar) implicados no ensino de arte.

Para Coutinho (2007, p. 157),

a formação do professor de arte tem, portanto, este caráter peculiar de lidar com as complexas questões da produção, da apreciação e da reflexão do próprio sujeito, o futuro professor, e das transposições das experiências com a Arte em sala de aula com seus alunos. Faz parte do processo de educação em arte a compreensão e a compreensão das várias camadas culturais que se sobrepõem e se movimentam de maneira hierarquizada tanto na constituição do sujeito quanto na coletividade.

Orientar o projeto de docência “A Arte de Imaginar e Criar” e torná-lo instrumento de pesquisa para este trabalho, fez-me perceber o quanto as ações e as discussões teórico-metodológicas que acontecem nos cursos de formação de professor são limitadas, principalmente no que se refere à constituição desse profissional, pois como SCHNETZLER afirma,

o professor é uma pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. A forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação. (SCHNETZLER 2000; p.12).

Nesse sentido, acredito que um caminho capaz de favorecer o ensino de arte no Brasil seja o investimento na formação de professores, o qual contemple o acesso desses profissionais em formação a obras e a espaços culturais, como: museus, teatros, bibliotecas, galerias, entre outros. É preciso formar professores que se preocupem menos com o resultado dos trabalhos dos alunos (propondo-lhes cópias, muitas vezes) e mais com a expressão de sentimentos e a construção de novos sentidos; ou seja, mais preocupados com o processo de criação do que com o produto. Deve-se pensar em preparar professores com olhar crítico e sensível para a realidade e que tenham como objetivo o aprimoramento constante de seus conhecimentos e valores estéticos.

Este estudo, realizado aos poucos, fez-me, como professora e orientadora de estágio, perceber a necessidade de proporcionar situações de vivência estética aos meus alunos, para que eles futuros professores percebam a necessidade de proporcionar também aos seus alunos atividades desta natureza. Isso pode ampliar seus conhecimentos e garantir-lhes acesso aos valores e práticas socioculturais para além do que é promovido pela mídia.

Este trabalho possibilitou-me, também, considerar a situação atual do ensino de arte, como uma questão histórica, embora transitória, uma vez que ele se encontra exposto a transformações, e sendo constituído por elas, à medida que cresce o número de pesquisas na área. Esse processo também seria favorecido pelo cumprimento, pelas secretarias estaduais e municipais, da exigência de habilitação específica na seleção de professores da área de artes, o que deverá constar nos editais públicos, mostrando-se, assim, que as disciplinas dessa área requerem formação específica

Os cursos de formação do professor de arte são recentes. Os primeiros cursos superiores em arte são da década de 1970, e em muitos deles, a matriz curricular está passando por reestruturação. Quanto aos cursos de pós-graduação com programa específico em arte e programas de educação com linhas de pesquisa em

ensino de arte, observa-se um aumento cada vez mais expressivo nas instituições de ensino superior.

Ao término deste trabalho, sinto o quanto ainda é preciso caminhar para proporcionar um ensino de artes que abra horizontes e que garanta a todos os alunos o acesso aos bens culturais produzidos no decorrer da história.

Um ponto de partida talvez seja considerar o que Vigotski aponta como fundamental para a aprendizagem: o social e o histórico. Temos que pensar que os futuros professores precisam viver experiências sociais que permitam a internalização de novos sentidos. Isso significa reafirmar o pensamento de Vigotski, quando ele diz que tudo o que é interno, nas funções psicológicas superiores, foi primeiro externo; ou seja, foi para o outro aquilo que agora é para si. Assim, ao dizermos que qualquer função psicológica superior foi externa, significa dizer que ela foi social; entende-se que, antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Célia M. de Castro. Concepções e Práticas Artísticas na Escola. In: FERREIRA, Sueli, (org.). **O Ensino das Artes: construindo caminhos**. Campinas: Papyrus, 2001.
- BARBOSA, Ana Mae., **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.
- _____. **Arte-Educação: conflitos /acertos**. 2.ed. São Paulo: Max Limonad, 1985.
- _____. **A arte – Educação no Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- _____. **A imagem do ensino da arte**. 5ª ed. São Paulo Perspectiva, 2004.
- _____. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Regiane G. (org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.
- _____. A mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae. (org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. Mediação cultural é social. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Regiane G.(org.). **Arte/educação como mediação e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- COUTINHO, Regiane G. A formação de professores de arte. In Ana Mae. (org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- CUNHA, Susana Rangel V. da. Cenários da Educação Infantil. In: Educação & Realidade: Revista da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação. Porto Alegre. v.30, n.2, p. 165-185, Jun./Dez. 2005.
- BUENO, Roberta Puccetti Polizio. A Arte na Diferença: um estudo da relação arte/conhecimento do deficiente mental. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2002. 217 p.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da Republica Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Secretaria de educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte/secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/ SEESP/SEF, 2001.

CAMARGO, L. et al. **Arte–educação: da pré-escola à universidade**. São Paulo: Nobel, 1989

CORRÊA, C.C. M. Atitudes e valores no ensino da arte: após a Lei nº 4.024/61 até a atual lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – Lei nº 9.394/96. *Revista Eccos*, São Paulo, v.9, n.1, p.97-113, jan./jun.2007

CRUZ, Maria Nazaré da. *Imaginação, Conhecimento e linguagem: uma análise de suas relações numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano*. 2002, 93f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2002. I - VIII

_____. *Desenvolvimento Cognitivo em Vygotsky: Entre os Ideais da Matemática e a Harmonia da Imaginação* ANPED, 2005.

DE CAMILLIS, Loudes S. **Criação e Docência em Arte**. São Paulo: J M Editora, 2002

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino da arte**: São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e Linguagem no Desenho da Criança**. São Paulo: Papyrus, 1998.

FERREIRA, Sueli; SILVA, Silvia M. Cintra da. In: FERREIRA, Sueli , (org.). **O Ensino das Artes: Construindo caminhos**. Campinas: Papyrus, 2001.

FONTANA, Roseli e DA CRUZ, Maria Nazaré. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FRANGE, Lucimar Bello P.. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: Ana Mae. (org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Historia das Idéias Pedagógicas**. Ática. 3ª Ed. São Paulo SP; 1995.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. **História da Educação**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GÒES, Maria C. R.de, e CRUZ, Maria Nazaré da. Significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski In: Pro – Posições: Revista da Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. Campinas, SP, V. 17, n.2, maio/ago. 2006.

PINO, Angel. *Editorial*: Educação e Sociedade. Campinas, Cedes n. 71, 2000.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. In: Pro – Posições: Revista da Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. Campinas, v17, n2 , maio/ago. 2006.

REILY, Lucia. Escola Inclusiva: **Linguagem e mediação**. Campinas: Papyrus, 2004.

SICA, M. Que tal um olhar mais atento para a arte na educação infantil? In: SOUZA, Regina C; BORGES, M.F.S.T(Org). **A práxis na formação na formação de educadores infantis**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 35-46.

VYGOTSKY, Lev. S. **Imaginación y el arte en la infancia**. México, Hispánicas, 1987.

_____. Pensamiento y lenguaje. In. VYGOTSKY, Lev. S. **Problemas de Psicología General** - Obras Escogidas _ v.II Visor, 1993.

_____. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: **VYGOTSK, Lev S. problemas del desarrollo de la psique** _Obras Escogidas _ v.III Visor, 1995.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

_____.**Psicologia da Arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo; Martins Fontes, 1999.

_____. *Manuscrito de 1929*. Educação e Sociedade. Campinas, Cedes n. 71, 2000.

ZANELA, A. V.; FRANÇA, K. B.; REIS, A. C. dos; ROS, S. Z. da. Mediação Pedagógica: reflexões sobre o olhar estético em contexto de escolarização formal. *Psicol. Reflex. Crit.* Vol.17 no.1 Porto Alegre 2004.

Anexo 01

Fotos da Escola e das Aulas de Arte antes do Projeto



Fotos das produções dos alunos antes do início das oficinas de Arte



Anexo 02

OFICINA 01: Nossas expressões e Desejos.



Anexo 03

OFICINA 02: Leitura, Apreciação e Produção de Telas.



Anexo 04

OFICINA 03: MÚSICA, COLAGEM E PRODUÇÃO



Anexo 05

OFICINA 04: Construção de Fantoches



ANEXO DE LETRA DAS MÚSICAS USADAS NAS OFICINAS

Anexo 06

Letra da música: "O caderno"

Composição: Toquinho/Mutinho

Interpretação: Toquinho

Sou eu que vou seguir você

Do primeiro rabisco

Até o be-a-bá.

Em todos os desenhos

Coloridos vou estar

A casa, a montanha

Duas nuvens no céu

E um sol a sorrir no papel

Sou eu que vou ser seu colega

Seus problemas ajudar a resolver

Te acompanhar nas provas

Bimestrais, você vai ver

Serei, de você, confidente fiel

Se seu pranto molhar meu papel

Sou eu que vou ser seu amigo

Vou lhe dar abrigo

Se você quiser

Quando surgirem

Seus primeiros raios de mulher

A vida se abrirá

Num feroz carrossel

E você vai rasgar meu papel

O que está escrito em mim

Comigo ficará guardado

Se lhe dá prazer

A vida segue sempre em frente

O que se há de fazer

Só peço, à você

Um favor, se puder

Não me esqueça

Num canto qualquer

Anexo 07

Letra da música: “Era uma Vez”

Composição: Álvaro Socci e Cláudio Da Matta”

Interpretação: Toquinho com participação de Sandy e Júnior

Era uma vez
Um lugarzinho no meio do nada
Com sabor de chocolate
E cheiro de terra molhada...

Era uma vez
A riqueza contra
A simplicidade
Uma mostrando prá outra
Quem dava mais felicidade...

Prá gente ser feliz
Tem que cultivar
As nossas amizades
Os amigos de verdade
Prá gente ser feliz
Tem que mergulhar
Na própria fantasia
Na nossa liberdade...

Uma história de amor
De aventura e de magia
Só tem haver
Quem já foi criança um dia
(2X)

Anexo 08: Temo utilizado para coleta de dados



CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,.....R.G.....declaro estar ciente da minha participação no projeto de pesquisa de Adeline Ferreira dos Reis, desenvolvido no curso de Mestrado em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, intitulado **“A Arte de Imaginar e Criar”**: ***considerações sobre a docência nos primeiros anos do Ensino Fundamental.***

O presente trabalho tem por objetivo analisar a formação de professores a partir da análise descritiva das oficinas de arte realizadas pelas alunas do curso de Pedagogia com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O trabalho é orientado pelo Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro, e me é dada a liberdade de me recusar a continuar ou de retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento posso buscar, junto à coordenadora do projeto, esclarecimentos de qualquer natureza, inclusive os relativos à metodologia de trabalho. Finalmente, declaro ter ciência de que as atividades (incluindo imagens) podem vir a ser usadas para fins científicos, aqui incluídas publicações e participações em congressos, nos limites da ética e do proceder científico íntegro e idôneo – e de que a participação nesse projeto não oferece riscos, nem desconfortos, sendo que a minha participação nesta pesquisa é total e completamente isenta de qualquer ônus financeiro.

Local e data: _____

Nome e Assinatura do sujeito: _____

Anexo 09: Termo utilizado para as vídeo-gravações



CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, RG/CPF _____, abaixo assinado, responsável por _____, autorizo sua participação no estudo _____, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) _____ sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da sua participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção do acompanhamento/ assistência/ tratamento prestado ao sujeito pesquisado.

Local e data: _____

Nome e Assinatura do sujeito: _____