

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA
FILHO" FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS BAURU**

KARINA LIMA DA SILVA

**CONSTRUINDO O HUMANO: O ENSINO DE ARTE E A PRODUÇÃO
DA RECEPÇÃO ESTÉTICO-LITERÁRIA NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

BAURU, SÃO PAULO

2022

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA
FILHO" FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS BAURU**

KARINA LIMA DA SILVA

**CONSTRUINDO O HUMANO: O ENSINO DE ARTE E A
PRODUÇÃO DA RECEPÇÃO ESTÉTICO-LITERÁRIA NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, sob a orientação da Profa. Dra. Flávia Ferreira da Silva Asbahr.

BAURU, SÃO PAULO

2022

FOLHA DE APROVAÇÃO

Karina Lima da Silva

Construindo o Humano: O ensino de arte e a produção da Recepção Estético-literária no ensino fundamental.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, sob a orientação da Profa. Dra. Flávia Ferreira da Silva Asbahr.

Data da Defesa: 25/04/2022.

Membros componentes da Banca Examinadora:

Prof. Dra. Flávia Ferreira da Silva Asbahr

UNESP

Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco

UEM

Profa. Dra. Carolina Picchetti Nascimento

UFSC

Local: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências, Campus de Bauru.

Aprovado em: 25 de abril de 2022.

Silva, Karina Lima da.

Construindo o Humano: O ensino de Arte e a produção
da Recepção Estético-literária no Ensino Fundamental /
Karina Lima da Silva, 2022

157 f. : il.

Orientadora: Flávia Ferreira da Silva Asbahr

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual
Paulista (Unesp). Faculdade de Ciências, Bauru, 2022

1. Educação estética. 2. Pensamento estético-
artístico. 3. Atividade de estudo. I. Universidade
Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE KARINA LIMA DA SILVA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 25 dias do mês de abril do ano de 2022, às 14:00 horas, no(a) Google Meet, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de KARINA LIMA DA SILVA, intitulada **Construindo o Humano: o Ensino de Arte e a produção da Recepção Estético-literária no Ensino Fundamental**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. FLÁVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia / UNESP (Faculdade de Ciências - Campus de Bauru), Profa. Dra. CAROLINA PICCHETTI NASCIMENTO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Ciências da Educação / Universidade Federal de Santa Catarina, Profa. Dra. SONIA MARI SHIMA BARROCO (Participação Virtual) do(a) Programa de pós-graduação em Psicologia - PPI/UEM, PPG em Psicologia - PPGPSI/UNIR / Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADA . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.



Profa. Dra. FLÁVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR

A arte, seus caminhos, seus enganos
e toda sorte de pessoas, coisas e vivências atreladas a ela;
Àqueles e àquelas que dedicam a vida a ser, ensinar e reler o mundo,
para que outros tantos conheçam o real sentido de habitar humanamente este plano.

AGRADECIMENTOS

Agradecendo reforçamos o compromisso humano de nos colocarmos plenamente disponíveis a receber e retribuir em equivalência. A ênfase dada a recepção neste estudo não se dá por acaso: muito recebi ao longo da vida para me tornar sujeito humano, psicóloga e artista, portanto, busco oferecer ao menos em parte o que posso, para que outros se tornem, sejam. Agradeço e divido, incansavelmente;

À Oxalá e aos guias que me mantiveram de pé na execução da tarefa de ser e estar, para e pela arte, ferramentada pela educação e amparada pela psicologia, na partilha e requalificação contínua do que sei e também do que não sei – não saber me trouxe a esse caminho tão cheio de boas surpresas – e encontros;

À minha mãe Janete, por colocar o chão debaixo dos meus pés em cada passo, por todo amor e pela inspiração primeira, por ter me ensinado na prática a tecer e criar aquilo que ainda não existia no mundo para dar vazão aos meus sonhos, que sempre suplantaram nossa realidade, em tamanho, em significação. À meu pai e madrasta, Edgar e Eleuda pelo suporte material e cuidado afetuoso, respectivamente. À Nana e Binho por abrirem clareiras concretas na reta final deste trabalho: progredir implica em apoio simbólico e confiança; à Laru, Jão, tia Karla e tio Vini pela partilha e incentivo durante a quarentena – ouvindo as mesmas lamúrias de uma pesquisadora em desespero e assistindo as lives musicais da artista cheia de boletos a vencer durante os meses intermináveis da pandemia;

À todos os amigos e parceiros que de uma forma ou de outra auxiliaram na manutenção dos motivos de continuar a pós graduação e vencer as demandas acadêmicas. Aos docentes e funcionários do PPGPDA que, como nós discentes, não sabiam como proceder mas seguiram, desenvolvendo suas atividades como puderam, para garantir nossa segurança e processo educativo;

Agradeço também – ainda que sem saber como, pois me faltam palavras e isso é raro de acontecer – a Angélica Cunha, amiga insubstituível desde a graduação, que abriu as portas da casa e do coração para minha chegada a Unesp; à Ariane Souza, essa amiga-irmã-preta-artista que reencontrei nesse plano por meio do mestrado e que dividiu os melhores e piores momentos do processo de feitura desta pesquisa e do processo de refeitura do meu Orí, construindo comigo novos sentidos para quem sou por meio deste trabalho acadêmico; a Bruno Faria por desejar se aproximar mesmo antes de me conhecer e ter sido uma presença notável e necessária desde o primeiro dia dessa aventura que foi ingressar na pós graduação depois de 8 anos graduada;

A Denisar, meu companheiro de vida e arte, parceiro de canções e tantos outros projetos,

por ter sido o primeiro a incentivar meu retorno a universidade de forma concreta e por ser o lugar seguro onde pude e posso me abrigar, com quem tenho tempo e espaço de existir abstrata, criativa, sensível e em movimento, seja o movimento agressivo ou brando;

Ao amigo e parceiro Daniel Conti, por conceber “Um veio” junto comigo, me dando o mote de análise dos dados e; ao parceiro-padrinho Márcio Coelho, por dividir a autoria de “Leitura” especialmente para esse momento;

Aos colegas do ECPS – em especial Camis, Yumi, Brittox e Ilda – por dividirem a experiência da arte-educação em tempos de golpe; aos colegas do TECER por acompanharem e contribuírem imensamente com o desenvolvimento dessa investigação; à toda a equipe do Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Bauru, pela confiança, respeito e fortalecimento do meu trabalho, oportunizando uma parceria rica e proporcionando as condições para realização de minha pesquisa;

À Orlando e Dercione, os primeiros e mais representativos professores de Arte que tive na vida – tudo começou ali, nos primeiros anos do ensino fundamental; às valentes professoras participantes dessa pesquisa por dividirem suas histórias e anseios comigo em um momento de extrema vulnerabilidade;

À minha orientadora Flávia Asbahr – a quem rendo a alcunha de “fada vermelha” – por apostar no tema e nas ideias que surgiram depois do tema, sendo mais que uma orientadora, mas uma pessoa inteira e humana, doce, leve, disponível e autêntica em meio a rigidez e pragmatismo tão engendrados na academia – um real ponto de apoio;

Às professoras Carolina Picchetti Nascimento e Sônia Mari Shima Barroco, pela disponibilidade em compor a banca titular de meus exames de qualificação e defesa, agregando tanto a essa construção que teve sempre por principal intuito lançar um olhar ainda mais atento sobre o que passa por nós todos os dias mas ainda não nos alcança; À Netto Berenchtein pela ponte imprescindível que possibilitou muitas descobertas e por compor a suplência da banca de defesa, ao lado de Lúcia Pereira Leite, a quem também agradeço imensamente.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

SILVA, K. L. Construindo o Humano: O ensino de arte e a produção da Recepção Estético-literária no ensino fundamental. Mestrado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Bauru, 2022.

RESUMO

Tem-se como objetivo principal investigar como a disciplina de arte contribui para a formação da atividade de estudo das crianças ingressantes no primeiro ano do ensino fundamental em relação à Recepção Estético-literária, a partir da concepção das professoras de arte. A pesquisa tem como objetivos específicos conhecer e compreender as ações promovidas por professores no âmbito da disciplina de arte, bem como a concepção de organização dessa disciplina no sistema de ensino e, como desdobramento a identificação das possíveis contribuições do ensino de arte ao processo de humanização da criança, a partir do desenvolvimento do pensamento estético-artístico. Por meio de entrevistas semi-estruturadas com professoras de Arte, da realização de encontros de orientação e adotando como importante referencial as proposições apresentadas no Currículo Comum do ensino fundamental de uma cidade de médio porte do interior de São Paulo, o estudo discute os conceitos de atividade de estudo e de ensino da Recepção Estético-literária na disciplina de arte, evidenciando a contribuição dessas atividades na formação do pensamento estético-artístico e, por consequência, a construção de uma educação estética efetiva e humanizadora. A investigação se concretizou a partir da análise de quatro *veios*, sendo: 1. Da tríade ensino-aprendizagem-desenvolvimento na disciplina de Arte; 2. Da formação do pensamento estético-artístico pela mediação do ensino de Arte; 3. Do que é preciso garantir por meio do ensino para produzir a Recepção Estético-literária no primeiro ano e; 4. Das possibilidades de formação do pensamento estético-artístico e da atividade de estudo na disciplina de Arte. Tal análise possibilitou o fortalecimento de nossa premissa de que é possível, por meio da educação estética, humanizar os sujeitos promovendo seu desenvolvimento, bem como reforçou a nossa hipótese de que isso é possível a partir da organização intencional do ensino de Arte, que toma como parte de sua tarefa a produção da Recepção Estético-literária. Foi possível observar nas narrativas das professoras a importância do “bom ingresso” no mundo da Arte por meio da disciplina de Arte no primeiro ano, caracterizando-se o ensino de Arte, mesmo atravessado pelo sucateamento material, pelo sufocamento ideológico e pelo esvaziamento de suas funções – movimentos fomentados por políticas massificadoras – ainda se configura como principal espaço promotor de *catarses*, que podem superar a alienação e desumanização dos sujeitos e revelar as possibilidades de existência e apropriação do mundo que aí está, rico, em movimento, mutável, passível de

(re)criações, releituras e novas recepções.

Palavras-chave: educação estética. pensamento estético-artístico. atividade de estudo.

SILVA, K. L. Building the Human: Art Teaching in the production of Aesthetic-Literary Reception in Elementary School. Mestrado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Bauru, 2022.

ABSTRACT

The main objective is to investigate how the discipline of art contributes to the formation of the study activity of children entering the first year of elementary school in relation to the Aesthetic-Literary Reception, from the conception of art teachers. The research has as specific objectives to know and understand the actions promoted by teachers in the field of art discipline, as well as the conception of organization of this discipline in the education system and, as a consequence, the identification of possible contributions of art teaching to the humanization process of the child, from the development of aesthetic-artistic thinking. Through semi-structured interviews with art teachers, conducting orientation meetings and adopting as an important reference the propositions presented in the Common Curriculum of elementary school in a medium-sized city in the interior of São Paulo, the study discusses the concepts of study and teaching activity of Aesthetic-Literary Reception in the discipline of art, evidencing the contribution of these activities in the formation of aesthetic-artistic thinking and, consequently, the construction of an effective and humanizing aesthetic education. The investigation was based on the analysis of four strands, namely: 1. The teaching-learning-development triad in the discipline of Art; 2. The formation of aesthetic-artistic thinking through the mediation of Art teaching; 3. What is necessary to guarantee through teaching to produce the Aesthetic-Literary Reception in the first year and; 4. The possibilities for the formation of aesthetic-artistic thinking and the activity of study in the discipline of Art. Such analysis made it possible to strengthen our premise that it is possible, through aesthetic education, to humanize subjects by promoting their development, as well as reinforcing our hypothesis that this is possible from the intentional organization of Art teaching, which takes as part of its task the production of the Aesthetic-Literary Reception. It was possible to observe in the teachers' narratives the importance of a "good entrance" in the world of Art through the discipline of Art in the first year, characterizing the teaching of Art, even crossed by material scrapping, by ideological suffocation and by the emptying of their functions – movements fostered by mass policies – is still configured as the main space that promotes catharsis, which can overcome the alienation and dehumanization of subjects and reveal the possibilities of existence and appropriation of the world that is there, rich, in movement, changeable, subject to change. (re)creations, re-readings and new receptions.

Keywords: aesthetic education. aesthetic-artistic thinking. study activity.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Figura 1 – <i>Quando olho</i> , 2021.....	13
Figura 2 – <i>Sujeito Matrioska ou tríade do humano</i> , 2021	24
Figura 3 – <i>Estive pensando</i> , 2022	34
Figura 4 – <i>Leitura</i> , 2022	49
Figura 5 – <i>Processos</i> , 2021/2022	68
Figura 6 – <i>Chão de escola</i> , 2021.....	78
Quadro 1 – Matriz Curricular da disciplina de Arte	65
Quadro 2 – Matriz Curricular da disciplina de Arte	66
Quadro 3 – Encontro I	75
Quadro 4 – Encontro II	76
Quadro 5 – Encontro III	76
Quadro 6 – Sobre as professoras de Arte: Ferramentas, vivências e rotinas.....	81
Quadro 7 - Veios e questões disparadoras	92

LISTA DE SIGLAS

PPGPDA – Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PHC – Psicologia Histórico-cultural

DPPE-SME - Divisão de Projetos e Pesquisas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Bauru-SP

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

TCLE - Termo de consentimento livre e esclarecido

ATPC - Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

SUMÁRIO

MOTIVAÇÃO DA PESQUISA E SEU OBJETO: POR QUE DISCUTIR EDUCAÇÃO ESTÉTICA?	19
1 NA ESCOLA, NO MUSEU, NA VIDA: ARTE E FORMAÇÃO HUMANA.....	30
1.1 Arte e humanidade	33
1.2 Arte e atividade	35
1.3 Arte, imaginação e criatividade	37
2 EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E DESENVOLVIMENTO: A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO ESTÉTICO-ARTÍSTICO	41
2.1 A formação do pensamento teórico	42
2.2 O pensamento estético-artístico	45
2.3 A Educação estética.....	48
2.4 A produção da Recepção estético-literária	51
3 ARTE NA ESCOLA: A TRANSIÇÃO PARA A ATIVIDADE DE ESTUDO NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	56
3.1 A periodização do desenvolvimento na Psicologia Histórico-cultural.....	56
3.1.1 A atividade do jogo de papéis	60
3.1.2 A atividade guia de estudo	61
3.1.3 A transição entre a atividade guia do jogo de papéis e a atividade guia de estudo	64
3.2 Da brincadeira à arte como atividade: A organização do ensino de arte no primeiro ano do Ensino Fundamental	65
3.3 O Currículo Municipal de Bauru e o ingresso da criança na disciplina de arte	70
4 DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS: AÇÕES DA PESQUISADORA.....	75
4.1 Da pesquisa imaginada à pesquisa concretizada: uma investigação possível	76
4.2 Entrevistas individuais.....	78
4.3 Encontros de Orientação	80
5 A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO ESTÉTICO-ARTÍSTICO NA CONSTRUÇÃO DO HUMANO: A ANÁLISE	85
5.1 Sobre as professoras de Arte: ferramentas, vivências e rotinas.....	86
5.2 Da especificidade do cenário pandêmico.....	89
5.3 Estrutura da análise	95
5.4 Veios no chão da escola: Análise das narrativas que emergem.....	96
Da formação do pensamento estético-artístico pela mediação do ensino de Arte.....	98
5.4.1 Veio 1 - Da tríade ensino-aprendizagem-desenvolvimento na disciplina de Arte.....	99
5.4.2 Veio 2 - Da formação do pensamento estético-artístico pela mediação do ensino de Arte	103
5.4.3 Veio 3 – Do que é preciso garantir por meio do ensino para produzir a Recepção Estético-literária no primeiro ano.....	112
5.4.4 Veio 4 - Das possibilidades de formação do pensamento estético-artístico e da atividade de estudo na disciplina de Arte.....	119
6 SÍNTESES POSSÍVEIS	129

7 ELUCUBRAÇÃO ACERCA DAS OBRAS.....	138
8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	140
9 APÊNDICES	147
Apêndice A - Autorização da Secretaria Municipal de Educação para a realização da pesquisa	147
Apêndice B – Roteiro I.....	148
Apêndice C – Roteiro II	149
Apêndice D – Roteiro III	151
Apêndice E – Roteiro IV	152

“Ensinar alguém a ser artista
é como ensinar alguém a sentir a dor da boca do peixe sendo furada pelo anzol
[a ponta do metal afiado rasgando a carne é só a aparência]
Ensinar alguém a fazer arte
é como ensinar alguém a cantar na chuva sem engolir água como faz o pássaro
[a nota que dribla o ar que sai pelo bico não revela a essência]
Ensinemos o ser, então, a ser um alguém, humano
[que não é peixe nem pássaro]
que é pessoa e só o é porque parte de si não cabe no verbo
e porque é apenas sobre isso que podemos falar:
do que nos foi ensinado
e foi o que aprendemos.”

(Karina Limsi)



Figura 1 – Karina Limsi, *Quando olho*, 2021. A liberdade precisa de muitas chaves. Pva em Canson®, 30x20 cm.

MOTIVAÇÃO DA PESQUISA E SEU OBJETO: POR QUE DISCUTIR EDUCAÇÃO ESTÉTICA?

“São aqueles que olham que fazem o quadro”

Marcel Duchamp

“É importante vir aqui, porque na escola eles não veem essas coisas”. “Esses artistas eram uns gênios pra pintar isso, a gente não!”. “A proposta educativa serve para as pessoas terem uma experiência mais completa no contato com as exposições, porque elas não estão acostumadas a olhar uma obra de arte e se relacionar com ela...elas precisam ser educadas para isso”. Falas como essas de professores, estudantes e arte-educadores, respectivamente, permearam minhas reflexões durante o breve hiato em que deixei o exercício profissional em psicologia e me dediquei ao *exercício artístico*¹. Passei a me deparar com as dificuldades das instituições e serviços do meio de arte e cultura em tornar acessíveis à população suas produções, ferramentas, referenciais e equipamentos, em um país em que a arte é percebida não raras vezes como supérflua, elitista desde sua gênese e coadjuvante no processo de desenvolvimento da humanidade.

Como integrante de uma equipe educativa de mediadores culturais numa exposição de arte – instalada em um espaço cultural da cidade de São Paulo – conheci parte dos desafios da arte-educação na prática e tornei-me ainda mais curiosa sobre o tema, quando no cotidiano tive minha prática atravessada por discursos que fortalecem as dicotomias criatividade e ensino formal, imaginação e aprendizagem, arte e educação, museu e escola, como se uma instância fosse composta de liberdade, espontaneidade e expressividade e a outra, por conseguinte, fosse a instância mais técnica, pragmática e operacional.

Numa confusão de estigmas, ideologias, teorias e sentidos historicamente atribuídos, interesses de estado e de mercado, permaneciam em complementariedade à educação e a arte, pois mesmo em suas especificidades era indiscutível que ambos os campos teórico-práticos apresentavam possibilidades de interlocução e inter constituição, de elo entre os sujeitos e a sociedade, entre a subjetividade da pessoa que recebe a obra e a subjetividade do artista, entre o universal e o singular – mediados pelo particular – entre as obras de arte, representadas

¹ Utilizo da expressão *exercício artístico* para me referir tanto a função que eu desempenhava na exposição de arte e que me motivou a desenvolver esta pesquisa – a de educadora, mediadora cultural e orientadora de público – quanto a construção de minha identidade como artista das áreas de literatura e música, num exercício de identificação, ressignificação, aprendizagem de técnicas e refinamento de procedimentos, que se configurava em paralelo e como produto do trabalho prático diário no espaço cultural.

concretamente pelo espaço cultural e socializadas a partir da mediação dos arte-educadores e, os sujeitos representados pelo público de visitantes da exposição, dentre eles o público não espontâneo – agendado previamente e que em sua maioria era composto por grupos de estudantes dos ensinos fundamental e médio de escolas da cidade, acompanhados de seus professores ou coordenadores pedagógicos.

Em certa parcela, o discurso de que “*as pessoas precisam ser educadas*” para estabelecer alguma relação subjetiva com as obras carregava alguma verdade, afinal, objetos artísticos² em experiências estéticas³ mais do que a materialização de uma idealização de seus autores, são objetos conceituais preenchidos de sentidos históricos, particulares, singulares que para serem apreendidos e se tornarem universais precisam ser observados por olhos minimamente sensíveis: educar também é sobre sensibilizar o sujeito para apreender o mundo à sua volta.

Após breve revisão de literatura – isto é, a partir da leitura de Nascimento (2010) – entendeu-se que essa “sensibilização” estava ligada ao desenvolvimento do pensamento teórico e, mais especificamente, do pensamento estético-artístico. A autora discute em sua pesquisa a formação do pensamento teórico a partir dos objetos concretos e investiga o processo de organização do ensino para a formação do pensamento estético-artístico, apontando a importância do ensino de conceitos:

[...] a despeito de seu caráter altamente abstrato, os conceitos possuem uma dimensão concreta na vida dos sujeitos, posto que implicam (ou devem implicar) numa mudança de suas ações. Apropriar-se de um conceito significa, necessariamente, apropriar-se de *um modo geral de ação*. Um novo conceito significa uma nova forma de ver o objeto (penetrando em suas relações fundamentais, ou essenciais) e, simultaneamente, uma nova forma ou possibilidade de agir com ele. O conceito que não foi capaz de transformar o sujeito, ainda não foi um conceito efetivamente internalizado. Como vimos, a arte aproxima-se do pensamento teórico na medida em que busca analisar um objeto ou fenômeno artístico revelando sua essência (os elementos que são essenciais em uma dada realidade) e buscando com eles elaborar uma nova síntese (a produção do objeto artístico). (NASCIMENTO, 2010, p. 227, grifo nosso).

Antes de debruçarmo-nos sobre os aspectos teóricos da necessidade de uma educação estética que permita a cada sujeito relacionar-se com as obras de arte e a relação dessa educação com essa especificidade do pensamento teórico, isto é, o pensamento estético artístico,

² Consideramos como objeto artístico todo e qualquer objeto produzido, isto é, que se caracterize como produto final de um processo artístico, criado ou executado a partir de intencionalidades, técnicas e materiais do campo da arte, um produto consciente, dotado de forma e conteúdo, voltado para a concretização de um ideal de beleza e harmonia ou para a expressão de uma subjetividade.

³ De acordo com Reis (2011) “a experiência estética se configura a partir da percepção sensível envolvida na criação ou na contemplação de um objeto estético. Trata-se de uma relação ao mesmo tempo social e individual entre um sujeito e um objeto, pois na percepção estética estão envolvidos tanto significados socialmente compartilhados quanto sentidos que remetem à singularidade do sujeito dessa experiência. O objeto estético não é necessariamente uma obra de arte; pode ser também um objeto que não foi produzido originalmente com uma finalidade estética”. (REIS, 2011, p.76).

perguntamo-nos: mas para que desejamos que se oportunize isso, essa relação com as obras de arte, especificamente? Para que buscar meios de socializar esses objetos em experiências estéticas? Além da importância para o sujeito – em termos de formação do psiquismo, a qual discutiremos mais pormenorizadamente adiante – desejamos oportunizar esse “contato” com as obras de arte, também, porque *são aqueles que olham que fazem o quadro*.

Sem pressupor que obras artísticas estejam esvaziadas de seus próprios sentidos e significados intrínsecos atribuídos por seus autores, ou menos ainda, dissociadas de conceitos e intencionalidades explícitas – conteúdos para além das formas – que precedem qualquer interpretação de um receptor, acreditamos que são os que recebem, se relacionam e fruem é que *fazem o quadro*, se apropriam da canção, da coreografia, da intervenção, da instalação, da cena, em um movimento ativo de incorporação, na medida em que requalificam esses mesmos sentidos e significados, atualizam os conteúdos e os interpretam, extraindo da particularidade da obra – situada social e historicamente – e da singularidade do autor – também possuidor de um psiquismo – os sinais da universalidade humana.

Criar o novo depende de apropriações do já criado, de ressignificações resultantes de aprendizagens e ensinamentos, e, portanto, é por meio da recepção do que já foi criado que novas obras serão concebidas, sendo que na singularidade de cada obra reside o que o gênero humano criou e que dará origem a novas produções. Diante disso, então, ponderamos: O que estamos chamando de recepção? É possível observar uma obra e interpretar seu conteúdo para além da forma? E mais, é possível ensinar alguém a produzir essa interpretação?

Intentamos sistematicamente investir em uma educação estética – na escola, por meio da organização da disciplina de arte – que seja orientada pelo ensino da Recepção Estético-literária porque *educar* os sujeitos para que se relacionem com obras artísticas, isto é, promover a produção da Recepção estético-literária oportuniza a *catarse*, processo pelo qual, segundo Duarte (2008), “o indivíduo receptor é colocado esteticamente em confronto com a essência da realidade, por meio da superação, ainda que momentânea, da heterogeneidade extensiva e superficial própria à vida cotidiana”, o que, conseqüentemente, corrobora a construção do humano genérico. (DUARTE, 2008, p.5).

Isto dito, aproximamo-nos da resposta a uma das perguntas sobre a possibilidade de educar os sujeitos para recepcionar obras de arte, uma vez que o *educar*, nesse sentido, significa criar as condições para que o sujeito se aproprie da realidade posta e atue em relação a ela de uma maneira específica, uma maneira humana: estetizada, onde os objetos da realidade não necessariamente estão atrelados a sua utilidade prática. Concluímos, pois, que produzir junto ao estudante a recepção estético-literária corresponde a educá-lo para que se relacione com a

realidade dos objetos estético-artísticos, atue no mundo estético, sendo capaz de superar as contradições presentes na realidade por meio do processo de *catarse*. Duarte (2008) ressalta ainda que

A catarse opera uma mudança momentânea na relação entre a consciência individual e o mundo, fazendo com que o indivíduo veja o mundo de uma maneira diferente daquela própria ao pragmatismo e ao imediatismo da vida cotidiana. Por meio dessa momentânea suspensão da vida cotidiana, a arte exerce um efeito formativo sobre o indivíduo, efeito esse que terá suas repercussões na vida do indivíduo, mas tais repercussões não ocorrem de maneira direta e imediata, havendo entre elas e a catarse estética uma complexa trama de mediações que torna impossível definir-se a priori as conseqüências, para a vida de um determinado indivíduo, do processo de recepção de uma determinada obra de arte. (DUARTE, 2008, p.6, grifo nosso).

Neste sentido, enalteçamos a necessidade de uma educação estética que não só coloque o sujeito em relação com os objetos artísticos em experiências estéticas, mas que coloque o sujeito em relação com a genericidade humana por meio dessas obras, apropriando-se delas, reconstituindo, ressignificando e requalificando o já criado, atualizando os sentidos que as obras inicialmente apresentaram. Mendonça e Silva (2020), em um capítulo de “*Educação Estética: a arte como atividade educativa*”, afirmam que a educação estética é uma das áreas do conhecimento humano que abarca prioritariamente o alargamento da experiência subjetiva pela ressignificação ordinária das emoções, por meio da vivência artística, sendo seu conteúdo principal a arte e seus efeitos no comportamento humano. A esse respeito, Vigotski (2003) destaca:

A humanidade mantém, através da arte, uma experiência tão enorme e excepcional que, comparada com ela, toda experiência de criação doméstica e de conquistas pessoais parece pobre e miserável. Por isso, quando se fala de educação estética dentro do sistema de formação geral, sempre se deve levar em conta, sobretudo, essa incorporação da criança à experiência estética da humanidade. A tarefa e o objetivo fundamentais são aproximar a criança da arte e, através dela, incorporar a psique da criança ao trabalho mundial que a humanidade realizou no decorrer dos milênios, sublimando seu psiquismo na arte. (VIGOTSKI, 2003, p.238, grifo nosso).

Tendo em vista que os sujeitos precisam ser *educados*, portanto, conduzidos por um processo de educação estética – em parte oportunizada pela produção da recepção estético-literária – para apreender algo das obras de arte expostas em museus e também em outros espaços onde a experiência estética possa se dar – partimos em busca de entender quais atividades humanas poderiam desencadear ou corroborar a essa educação.

Supondo que dentro da instituição escolar existisse um espaço-tempo reservado a esse tipo de educação específica e tomando como referencial para confirmar essa suposição os dispositivos regulamentadores do sistema educacional brasileiro como LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), foi possível concluir que a disciplina de artes é o lugar conferido formalmente à educação estética dentro da escola, onde

vem sendo possível promover, em alguma medida, o desenvolvimento do pensamento estético-artístico e, por consequência, proporcionando a criança as condições para que ocorra a educação estética.

A partir disso, procuramos conhecer o modo como o ensino de arte na escola aproxima-se da formação da atividade de estudo nas crianças é através da produção da atividade de recepção estético-literária, a partir da qual forma-se o pensamento estético-artístico dos sujeitos. Asbahr (2016) aponta que a escola é um dos espaços privilegiados de humanização por ter como especificidade a garantia de que os estudantes apropriem-se das formas mais desenvolvidas de consciência social desde os primeiros momentos da infância, sendo uma das funções essenciais da escola garantir a apropriação do conhecimento teórico pelos estudantes, e graças à apropriação desse tipo de conhecimento, desenvolver o pensamento teórico – bem como uma de suas especificidades, o pensamento estético-artístico. (ASBAHR, 2016, p.49).

Partindo dessas inquietações, essa pesquisa apresenta como **objetivo principal** investigar como a disciplina de arte contribui para a formação da atividade de estudo das crianças ingressantes no primeiro ano do ensino fundamental em relação à Recepção Estético-literária, a partir da concepção das professoras de Arte. **Objetiva especificamente** conhecer e compreender as ações promovidas por professores no âmbito da disciplina de arte, bem como a concepção de organização dessa disciplina no sistema de ensino. A pesquisa tem ainda, como **desdobramento**, a identificação das possíveis contribuições do ensino de arte ao processo de humanização da criança, a partir do desenvolvimento do pensamento estético-artístico.

Para desenvolver essa discussão, a investigação aponta em sua introdução desde autores fundamentais da psicologia histórico-cultural e do marxismo, como Vigotski (1896-1934), Leontiev (1903-1979) Lukács (1885-1981) e Elkonin (1904-1984), a autores contemporâneos como Davidov (1930-1988), Asbahr (2016), Duarte (2012) e Nascimento (2010), que discutem conceitos norteadores como a atividade de estudo na educação estética, a relação entre atividade de ensino e atividade de estudo como unidade dialética que configura a atividade pedagógica, o ensino da recepção estético-literária e a formação do pensamento estético-artístico em relação a organização do ensino. Assumindo esses referenciais, a dissertação foi estruturada da seguinte forma:

No primeiro capítulo, procuramos apresentar um recorte histórico que evidencia a importância da arte e da experiência estética na constituição humana, partindo dos conceitos de arte, atividade, imaginação e criatividade.

No segundo capítulo, partimos da tríade ensino-aprendizagem-desenvolvimento para

discutir a relação entre a experiência estética e o desenvolvimento humano, a partir da formação do pensamento estético-artístico – como especificidade do pensamento teórico e objeto da educação estética, educação essa que tem como atividade importante o ensino da Recepção Estético-literária.

O terceiro capítulo é destinado a discussão acerca da transição de atividade guia do estudante – da atividade de jogo para a atividade de estudo – mediante ingresso ao ensino fundamental, partindo da concepção de periodização do desenvolvimento proposta pela Psicologia Histórico-Cultural, bem como o papel de mediador exercido pelo professor na disciplina de arte. Além de discutir essa transição, o capítulo apresenta brevemente as correspondências entre os referenciais dessa pesquisa e o documento que serve de pano de fundo para a investigação: o Currículo Comum para o ensino fundamental municipal de Bauru-SP, construído coletivamente e orientado pela Psicologia Histórico-cultural e pela Pedagogia Histórico-crítica.

O quarto capítulo trata dos delineamentos da pesquisa de campo, em que apresentamos o caminho metodológico percorrido e as ações desenvolvidas pela pesquisadora junto aos professores dos primeiros anos do ensino fundamental e a coordenadora da área de Arte do Sistema Municipal de Educação da cidade onde a pesquisa foi realizada, que geraram *narrativas* e momentos formativos donde adviram os dados posteriormente analisados.

O quinto capítulo apresenta a análise dos dados obtidos, a partir de reflexões acerca da atividade pedagógica na educação estética e da elaboração de sínteses que relacionam a formação do pensamento estético-artístico e o processo de humanização. Nesta análise, quatro *veios* foram analisados, sendo: 1. Da tríade ensino-aprendizagem-desenvolvimento na disciplina de Arte; 2. Da formação do pensamento estético-artístico pela mediação do ensino de Arte; 3. Do que é preciso garantir por meio do ensino para produzir a Recepção Estético-literária no primeiro ano e; 4. Das possibilidades de formação do pensamento estético-artístico e da atividade de estudo na disciplina de Arte.

Antes de apresentar os capítulos e desdobramentos dessa pesquisa, faz-se inadiável descrever em que cenário e sob quais condições estamos nos propondo a discutir esse tema. Rememorando trechos de “*O Fio tenso que une a Psicologia à Educação*”, produção organizada por Tunes (2013) e que apresenta o debate em torno da relação entre a ciência psicológica e a educação problematizando termos, buscando resposta aos desafios e elencando os avanços nas reflexões e estudos sobre o tema, ressaltamos a importância de reivindicarmos o objeto dessa pesquisa – a saber, a sistematização do que é necessário para efetivar uma educação estética humanizadora – como um objeto do interesse da Psicologia.

Apesar das conhecidas contradições que envolvem a Psicologia e Educação e as dificuldades em viabilizar suas atribuições e procedimentos como pontua Barroco (2007), fazem-se notáveis as contribuições que o psicólogo pode dar no âmbito escolar, tornando importante salientar que em um momento de dissolução das conquistas alcançadas no campo da arte e da educação tão evidente, rebatemos a ideia equivocada de que realizar pesquisas no campo educacional partindo da Psicologia implica em ações fundadas em um psicologismo na escola e situamos nosso objeto nesse campo tomando como ponto de partida as proposituras da linha de pesquisa e do programa de pós graduação onde a pesquisa foi concebida.

O Programa de pós graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, da Faculdade de Ciências da Unesp/Bauru, possui duas linhas de pesquisa, dentre elas a Linha 1 – Aprendizagem e Ensino – que prioriza o estudo dos aspectos psicológicos básicos e aplicados da aprendizagem, dentro de suas múltiplas dimensões, viabilizando a investigação de temas relevantes da avaliação de processos de ensino e aprendizagem e da programação das condições de ensino em diferentes contextos e com diferentes populações, tendo como finalidade principal evidenciar contribuições de dimensões teóricas, metodológicas e aplicadas para situações educacionais.

Diante disso, nos propusemos a discutir os parâmetros norteadores da organização intencional de um ensino de arte desenvolvimental⁴, que oportuniza o desenvolvimento integral dos sujeitos, levando em conta suas necessidades cognitivas e emocionais, por meio da formação do pensamento estético-artístico, colocando em relevo a tarefa social da escola e a importância da arte no processo de construção de uma humanidade que supere os limites da alienação própria do sistema capitalista. Destacamos ainda que buscamos com essa pesquisa adensar as produções que discutem a Arte e a Educação, mas sem pretensamente “dividir” o espaço relegado a arte-educadores e professores, e nos valemos do que afirmam Pederiva e Tunes (2013) para sanar possíveis desencontros, destacando que partiremos de uma perspectiva própria, a fim de contribuir trazendo um novo olhar sobre o mesmo fenômeno:

Para empreender o exame psicológico da arte não é suficiente, e nem mesmo adequado, transpor termos de uma área de estudo para a outra, realizando colagens. É necessário construir um exame próprio, bem como um corpo teórico singular para tal análise. (PEDERIVA; TUNES, 2013, p. 111, grifo nosso).

⁴ Partindo da tríade ensino-aprendizagem-desenvolvimento, defendemos o pressuposto de que nem todo ensino promove desenvolvimento e assumimos como referencial o conceito de ensino desenvolvimental, que segundo Davidov (1988) se refere ao ensino centrado no desenvolvimento cognitivo do estudante por meio dos conteúdos e voltado a formação de conceitos.

Na tentativa de encontrar evidências de que seja possível, por meio da educação pública, humanizar os sujeitos promovendo seu desenvolvimento, partimos da interface entre educação e psicologia para investigar a hipótese de que isso seja possível a partir da organização intencional do ensino de arte, que toma como parte de sua tarefa a produção da recepção estético-literária, bem como visa a formação do pensamento estético-artístico. A Lei nº 13.935/2019, em vigor desde 2019, dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica⁵ e representa uma conquista árdua, conquista essa que segue sendo atacada por setores políticos notadamente interessados no desmonte da educação pública, ainda que a atuação desses profissionais na rede básica de ensino seja comprovadamente agregadora de qualidade ao processo de aprendizado e formação social de estudantes, bem como bastante relevante nos processos de organização do ensino e gestão.

Partindo do pressuposto de que é possível “armar” os sujeitos com conhecimento e com a capacidade de pensar, argumentamos que seja possível construir o humano – tanto no que diz respeito a genericidade⁶ quanto no que tange a singularidade – depende de uma educação estética que se efetiva por meio da organização do ensino intencional do ensino de arte, capaz de orientar a formação uma atividade de estudo que possibilite a produção de uma Recepção Estético-literária, que contribua para a formação de uma atividade de estudo que corrobore a formação do pensamento estético-artístico na escola – espaço este configurado a partir de contradições que, por meio da *catarse*, podem superar a massificação e a alienação dos sujeitos. Enaltecemos, portanto, a premissa e a tese principais da qual partimos para estabelecer essa investigação: a premissa de que seja possível, por meio da educação estética, humanizar os sujeitos promovendo seu desenvolvimento e, a tese de que isso seja possível por meio da organização intencional do ensino de Arte, tendo como parte de sua tarefa a produção da Recepção Estético-literária.

Além do percurso teórico que justifica a pesquisa, é importante também destacar que,

⁵ Faz-se importante apontar, em relação a implementação dessa lei que, apesar de representar uma grande conquista para a educação brasileira, tal processo é permeado por contradições que poderão vir a impactar diretamente no cotidiano da escola. Tais contradições estão relacionadas ao caráter muitas vezes hegemônico das abordagens e discursos que esses profissionais da psicologia trazem junto aos seus saberes, isto é: De que psicólogos estamos falando? De onde advém, que concepção de homem, mundo, escola e ensino possuem? De que pressuposto e teorias psicológicas tais profissionais partem para intervir junto a comunidade escolar?

⁶ Quando utilizamos o termo genericidade, estamos nos referindo a toda produção humana. Mendes e Horn (2015, *apud* HELLER, 2004), contribuem com essa definição afirmando que “o homem nasce num mundo já existente, determinado, com condições sociais concretas, com instituições concretas. É deste mundo e seus sistemas de expectativas que o homem deve apropriar-se na sociedade estratificada. Por isso, a reprodução do homem particular é também a reprodução do homem histórico no mundo concreto. A vida cotidiana não está “fora” da história, mas no “centro” do acontecer histórico: é a verdadeira “essência” da substância social. Na vida cotidiana, o indivíduo só é percebido na sua singularidade, mas esse é coparticipante do ser “humano-genérico”, uma vez que se encontra em potência no indivíduo singular”. (MENDES; HORN, 2015, p. 6287).

segundo Mendonça e Silva (2020), pesquisas recentes evidenciam que as dimensões do ensino e aprendizagem que envolvem a estética são relegadas em um segundo plano dentro de discussões sobre educação e atividades que envolvem a educação estética e a arte, muito embora se mostrem fundamentais para o desenvolvimento e ampliação dos processos de imaginação e criação dos alunos, geralmente, não são privilegiadas na formação e no trabalho docente, denunciando o papel coadjuvante do tema nas demandas educacionais. Considerando a importância da Arte – seus objetos e experiências – e da Educação – escolar – na formação psíquica dos sujeitos e a escassez de estudos dedicados a essa temática e, buscando contribuir para as reflexões existentes, faz-se pertinente desenvolver esta pesquisa para a compreensão do processo de educação estética em face ao desenvolvimento da criança em idade escolar.

Outros pontos a destacarmos como decisivos para o desenvolvimento dessa pesquisa são as condições materiais, emocionais, políticas e sociais em que a pesquisa se deu. Em janeiro de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou uma Emergência de Saúde Pública de importância internacional, a Covid-19⁷, doença causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2), que em março do mesmo ano – quando essa pesquisa tomou seus primeiros contornos metodológicos – passou a ser denominada como pandemia. Em poucos meses, um vírus que alcançava o mundo inteiro abreviando vidas, deixando marcas incalculáveis e escancarando de vez as mazelas de muitos países – que como o Brasil já enfrentavam crises nas mais diversas esferas – exigiu adaptações, “reinvenções” e rupturas nas áreas da saúde, economia, segurança e em outros tantos dispositivos de ordem social, como a educação.

De acordo com Negreiros e Ferreira (2021), no Brasil, um país que já enfrentava incontáveis problemas de polarização social e desigualdade, instaurou-se um complexo de tensões e disputas de narrativas, transformando as escolas, bem como os processos educativos, em uma arena de desafios para professoras(es), estudantes, gestoras (es) e trabalhadoras(es) da educação, o que a nosso ver, atravessa toda e qualquer ação educativa e de pesquisa, tanto na educação básica como no ensino superior.

Com profissionais de Psicologia sendo demandados massivamente para o acolhimento da população, medidas de saúde sendo estendidas a outros espaços que não os especificamente voltados à saúde, recursos públicos sendo redirecionados ao delineamento de estratégias de

⁷ De acordo com o Ministério da Saúde, a Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Mais informações podem ser encontradas no portal eletrônico do ministério: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>.

cuidado ampliado, essa pesquisa encontrou professoras (es) desgastados pelo modelo adaptado de ensino remoto ou parcialmente presencial, estudantes fragilizados diante da fragmentação do ensino à distância “feito às pressas” – ou tantos que sequer tiveram acesso a equipamentos tecnológicos para acompanhar as aulas – gestoras(es) e trabalhadoras(es) da educação se desdobrando para responder às necessidades concretas e simbólicas de toda uma comunidade – a escolar.

Para o desenvolvimento da pesquisa nesse cenário, foi necessário redefinir a metodologia – enfocando mais especificamente a compreensão acerca da atividade de ensino das professoras a partir de suas vivências, e não mais a observação da atividade de estudo dos estudantes – e dentro dela estabelecer sempre a reflexão orientada por um movimento entre “*como a atividade de ensino era*” e “*como a atividade de ensino é*” com o advento da pandemia, analisando as interferências dessa unidade *era-é* na atividade de estudo das crianças ingressantes no ensino fundamental que, especificamente na disciplina de Arte, experimentam uma transição de atividade-guia, em que principia formalmente o processo que estamos chamando de educação estética.

Há, também, que incluir nesta cena a pesquisadora, que é artista e trabalhadora da cultura, beneficiada emergencialmente por programas de apoio a artistas – medidas essas alcançadas após muitas perdas e lutas – e psicóloga, inserida em um Programa de Pós Graduação em uma Universidade Pública, discente que desejou a pós graduação durante oito anos após graduada e viu seu desejo de vivência acadêmica atravessado por um sistema de ensino remoto, distanciamento social e falta de perspectiva de futuro que só se agravou com o passar dos meses – sendo a ciência e suas instituições fomentadoras um dos maiores alvos de ataques e que, mesmo atingidos por contínuos desfalques intencionalmente articulados pelo Estado e em um contexto de excepcionalidade, perdas diárias, riscos e incertezas, foi uma área da sociedade extremamente solicitada e resiliente.

São esses – e talvez outros tantos que não vem ao caso agora e/ou só poderão ser analisados mais adiante – os atravessamentos que não só se converteram em pano de fundo dessa pesquisa, mas que se mostraram parte constituinte e inalienável dela, pois nessa investigação estamos discorrendo sobre humanização por meio do ensino e da Arte, por e na ampliação da perspectiva humana a partir da apropriação, pelos sujeitos, daquilo que caracteriza o gênero humano. Nunca foi tão urgente falar, pesquisar, escrever, ilustrar e conversar sobre isso: parece-nos que humanidade é o traço que mais nos tem sido furtado nesses tempos e parece-nos, também, que sem esse traço seremos menos aptos à vida na terra do que imaginamos. Precisamos lembrar do que nos fez, faz e seguirá fazendo-nos humanos.



Figura 2 – Karina Limsi, *Sujeito Matrioshka*⁸ ou *tríade do Humano*, 2021. Singular, particular e universal na constituição do sujeito, clássico, contemporâneo, vivo. Pva em Polymer Clay, 12x7cm.

⁸ Matrioshka (ou Matriosca, como é conhecida no Brasil), do russo *матрёшка*, também conhecidas como bonecas-russas, são bonecas originalmente confeccionadas em madeira, em um conjunto de tamanhos crescentes colocadas uma dentro da outra. Criada há mais de 100 anos na Rússia, foi concebida inicialmente como um brinquedo instrutivo e simbólico para a educação infantil Russa. De acordo com Backes (2017) a matrioska pode ser entendida como um objeto continente da simbologia das gerações e da cultura transita de uma geração a outra, sendo que a cada “abertura” de uma matrioska é promovido o encontro com o novo, pois “dentro dela se inserem diversas outras bonecas semelhantes, porém, não iguais àquela que as contém.” (Backes, 2017, p.8).

1 NA ESCOLA, NO MUSEU, NA VIDA: ARTE E FORMAÇÃO HUMANA

“Não existe meio mais seguro para fugir do mundo do que a arte, e não há forma mais segura de se unir a ele do que a arte.”

Johann Goethe

Em concordância com Goethe, percebemos na arte a possibilidade de distanciamento do *mundo*, na elevação do ser humano acima da cotidianidade e, ao mesmo tempo, a possibilidade de mergulho nesse mesmo *mundo*, na apropriação de tudo que a humanidade produziu ao longo das eras. A arte permite a extrapolação dos limites da vida prática e ao mesmo passo uma aproximação da produção humana – a fuga e a união possíveis e imprescindíveis à construção da humanidade. Compreender a importância da arte no processo de constituição material e histórica da humanidade implica afirmar, de pronto, a relação da arte com as necessidades mais básicas dos seres humanos.

Pesquisas aprofundadas no campo da História da Arte apresentam indícios de que o ser humano expressou-se por meio da arte desde os tempos mais remotos, sendo a expressão artística a maneira que encontrou para representar o seu meio e extrapolar os limites da sobrevivência, registrando esteticamente seu processo de desenvolvimento, suas relações e descobertas. Segundo Gombrich (1999), ignoramos as possíveis gêneses da arte tanto quanto desconhecemos como se iniciou a linguagem, afirmando:

Se aceitarmos o significado de arte em função de atividades tais como a edificação de templos e casas, realização de pinturas e esculturas, ou tessitura de padrões, nenhum povo existe no mundo sem arte. Se, por outro lado, entendermos por arte alguma espécie de belo artigo de luxo, algo para nos deleitar em museus e exposições, ou certa coisa especial para usar como preciosa decoração na sala de honra, cumpre-nos entender que esse uso da palavra constitui um desenvolvimento muito recente e que muitos dos maiores construtores, pintores ou escultores do passado nunca sonharam sequer com ele. (GOMBRICH, 1999, p.14, grifo nosso).

Soares (2017) aponta a arte rupestre como principal exemplo desses primeiros momentos em que o gênero humano circunscreveu seus movimentos evolutivos na história, por meio de representações gráficas nas paredes das cavernas ou em superfícies de grandes rochas. Partindo desse exemplo – que é apenas um dentre tantos possíveis – a autora sugere que os primeiros objetos artísticos foram desenvolvidos na tentativa de controlar ou amenizar as forças da natureza, sendo esses desenhos, símbolos e sinais, grafismos de fundamental importância para compreendermos a cultura, o tempo e os costumes de nossos ancestrais, isto é, compreendermos

todo um conjunto de modos de ser e agir acumulados historicamente ao longo dos séculos.

A autora destaca ainda que a arte produzida pelo ser humano primitivo possuía uma funcionalidade material, cotidiana ou *mágico-religiosa*, consistindo-se em ferramentas, armas ou figuras envolvendo situações específicas como a caça, que não necessariamente retratava uma situação coletiva experimentada por um grupo, mas uma situação ritualística, o que reforça a conclusão de que o homem passou em determinado momento de centrar suas ações na atenção a demandas imediatas e ou coletivas, de sobrevivência física ou de manutenção da espécie e, passou a desenvolver uma atividade cujo objetivo diferia dos objetivos das atividades que até então realizava: uma atividade estética. Em concordância com a dimensão mágica da arte, Gombrich (1999) pontua que

Analogamente, é improvável que compreendamos a arte do passado se desconhecemos os propósitos a que tinha de servir. Quanto mais recuamos na história, mais definidas, mas também mais estranhas, são as finalidades que se julga serem servidas pela arte. O mesmo se aplica se sairmos das cidades e observarmos o que se passa entre os camponeses ou, melhor ainda, se sairmos de nossos países civilizados e viajarmos para aqueles povos cujos modos de vida ainda se assemelham às condições em que viveram os nossos ancestrais remotos. Chamamos a esses povos "primitivos" não porque sejam mais simples do que nós — os seus processos de pensamento são, com frequência, mais complicados do que os nossos — mas por estarem mais próximos do estado donde, em dado momento, emergiu toda a humanidade. Entre esses primitivos não há diferença entre edificar e fazer imagens, no que se refere à utilidade. Suas cabanas existem para abrigá-los da chuva, sol e vento, e para os espíritos que geram tais eventos; as imagens são feitas para protegê-los contra outros poderes que, para eles, são tão reais quanto as forças da natureza. Pinturas e estátuas, por outras palavras, são usadas para realizar trabalhos de magia. (GOMBRICH, 1999, p.15, grifo nosso).

De acordo com Fischer (1983), é possível concluir com evidência crescente que a arte em sua origem foi *magia* – ou, melhor dizendo, foi o auxílio mágico à dominação de um mundo real inexplorado. Segundo o autor, a religião, a arte e a ciência eram fundidas em uma forma primitiva de magia, em um papel mágico que foi cedendo lugar progressivamente ao papel de clarificação das relações sociais, ajudando o homem a reconhecer e transformar sua realidade social. Mendonça e Silva (2020) apontam que “na arte, o modo de conhecer passa pela primazia das emoções derivadas das contradições entre conteúdo e forma. Aquilo que não conseguimos ou não podemos compreender diretamente, é feito pela via indireta da experiência estética”. (MENDONÇA; SILVA, 2020, p. 24).

Em sociedades desenvolvidas e complexificadas, a função da arte se revela na instrumentalização do sujeito para identificar-se com a vida para além da sua própria, rompendo com o limite da descrição do real, incorporando a si as representações particulares e universais.

A arte – e num primeiro momento a experiência estética⁹ – pode ser compreendida sinteticamente como a principal ferramenta criada pelos seres humanos para expressar sua singularidade, capaz de permitir o distanciamento da vida prática e da cotidianidade, das atividades coletivas e utilitárias e, ao mesmo tempo, a estratégia necessária para colocar esse mesmo sujeito singular em contato com todos os outros sujeitos, seus sentimentos, sentidos e conhecimentos.

Lembrando-nos dos discursos outrora acessados no espaço expositivo, que ora se mostravam limitantes, ora problematizadores da urgência de investigá-los, retomamos os primeiros vislumbres e voltamos a indagar: Tinham, os alunos que iam a exposição, uma educação estética efetiva? Se sim, como ela se deu? Se não, poderiam chegar a ter? O que precisamos garantir para que essa educação ocorra e estejam os sujeitos mais próximos da humanização por meio da experiência estética e da Arte? Se a Arte está para o ser humano e por ele foi criada desde os tempos mais arcaicos, o que a escola e os museus – bem como outros espaços de exposição e circulação de arte – representam? O mundo não é todo um grande museu, de onde advém e para o qual tudo que é construído pela humanidade se destina?

As perguntas são muitas e múltiplas, mas tentaremos nos ater ao fato de que no museu, na escola ou na vida como um todo, a arte é essencial à humanização. Mais que apropriar-se do conteúdo de uma obra, o sujeito pode por meio dela entrar em contato com a produção do gênero humano e ter ganhos qualitativos em seu desenvolvimento pessoal e social. Fora muito bem afirmado por Hélio Oiticica (1937-1980) e registrado por estudiosos de sua obra que “*museu é o mundo, é a experiência cotidiana*” (FILHO, 2012), e a partir disso, pensamos no *mundo* como espaço concreto, material e também como espaço das relações, em que a ação humana deixa – e por que não dizer entalha, grava, esculpe, pinta, canta, encena? – sua marca e na *experiência cotidiana* como ocasião dialética em que cada indivíduo objetiva sua subjetividade por meio do trabalho trazendo à concretude o que individualmente fora concebido na consciência.

A escola, espaço este no qual essa pesquisa enfoca, e os museus estão relacionados no que tange a apropriação dos objetos e significados preservados ao longo da história da humanidade e, tomando essa relação, concordamos com Oiticica sobre museu ser o mundo e a

⁹ Vigotski (1999, p. 2) afirma que a arte vai além dos limites da experiência estética e tem traços basicamente distintos dos valores estéticos, partindo do elemento estético sem neste se diluir integralmente. Já Bourriaud (2009) situa a estética no campo da filosofia – e para nós, no campo da psicologia – argumentando que ela aborda a dimensão da vida humana como *forma e ritual*, exemplificando com a ação de “enterrar os mortos”, que se configura como uma ação estética.

vida, porém, não só a vida cotidiana e seus elementos imediatos, práticos e materiais, mas tudo que está nela, passa por ela e, principalmente, o que a extrapola.

Assim, concluímos que no museu concentram-se o acervo, as possibilidades de experienciar esteticamente a realidade a partir dos registros, objetos preservados e vivências educativas; na escola são transmitidos e apropriados os conceitos que requalificam nossa relação com esses registros e objetos, mas é na vida, em toda ela, todo o tempo – em uma nova forma de contato com a realidade a partir dessas apropriações – dentro e fora dos espaços e instituições onde a arte se faz e propaga, é que a experiência estética acontece, por e para que nos façamos humanos, por meio de uma relação mediatizada com a arte.

1.1 Arte e humanidade

Partindo do pressuposto de que a arte como ação humana a partir da experiência estética carrega consigo as possibilidades de uma relação do ser humano com a realidade mais elaborada, faz-se necessário delimitar de qual perspectiva partimos para explicar sobre essa ação. Em *Psicologia da Arte*, Vigotski (1999) define a arte como sendo o social em nós, sujeitos humanos, além de considerar os processos psicológicos da percepção, da emoção, da imaginação e da criatividade diretamente ligados à arte, concebendo-a como uma ação humana intencional, cuja natureza é social e histórica e que tem por função recriar a realidade material, bem como objetivar os sentimentos humanos e outras potencialidades. Pode a arte, portanto, propiciar a elevação do homem de indivíduo particular, produto de uma evolução natural, a sujeito humano universal.

Sob essa perspectiva, é a arte um produto cultural que medeia a relação entre indivíduo e gênero humano e em seu potencial transformador, além de ser um objeto concreto para ser compartilhado na cultura, é uma ferramenta para a constituição da psique do sujeito, sendo o processo em que o sujeito imagina e cria algo, o processo pelo qual o ser humano imagina e cria a si próprio. Em *Psicologia Pedagógica* (2003), o autor pontua que “(...) a arte não é um complemento da vida, mas o resultado daquilo que excede a vida no ser humano.” (VIGOTSKI, 2003, p.233), afirmando que toda obra de arte é portadora de alguma emoção totalmente corrente no mundo ou de algum tema material real capaz de impulsionar um movimento *catártico* que desloca o sujeito em direção a sua humanização, na medida em que este se apropria de conceitos e ferramentas universalizadas que o instrumentalizam para suplantar o estreito círculo das formas elementares e primitivas de que dispõe, criando novas e mais ricas imagens da realidade.

Fayga Ostrower (1920-2001) contribui com a discussão acerca do que é a Arte na

humanidade, diferindo a Arte de outros saberes e destaca que

É justamente a sensualidade das linguagens artísticas — pintura, música, dança, arquitetura, ou também poesia — que as distingue de linguagens conceituais, como, por exemplo, a filosofia ou a matemática. Encanta-nos ver cores, ouvir sons, perceber movimentos e ritmos. Ainda que física, a sensualidade torna-se uma qualidade espiritual. Vale frisar ainda que a identificação do artista com sua matéria, o fascínio que ela exerce sobre o seu ser sensível e inteligente, estimulando o potencial imaginativo — este diálogo apaixonado entre criação e criador — é que constitui a única, legítima e mais poderosa motivação para alguém querer criar. (OSTROWER, 2015, p. 15, grifo nosso).

O poeta e crítico de arte Ferreira Gullar (1930-2016) verbalizou por vezes a arte como sendo necessária, como muitas outras atividades na vida humana e, parafraseando Fernando Pessoa, proferiu a frase que a priori se mostra abstrata, mas que sintetiza o propósito deste tópico: “A arte existe porque a vida não basta”. É sabido que a partir do momento que os seres humanos passaram a relacionar-se esteticamente com a realidade – ou como diria Suassuna (1927-2014), passaram a penetrar filosoficamente o real, aproximando-se da essência da beleza – lacunas de expressão humana deixadas pela linguagem foram sendo preenchidas pela arte, enquanto atividade.

Segundo Duarte-Júnior (1981), a linguagem por si só é incapaz de descrever e explicitar totalmente o sentimento humano, sendo que uma obra de arte é sempre a *expressão de sentimentos* lavrada, concretizada em uma *forma* que, praticamente, adquire o estatuto de um símbolo, diferentemente do que se dá com um grito ou um gesto. Neste sentido, argumenta:

[...] o essencial da questão está em que a forma da linguagem não reflete a forma natural do sentimento, de modo que não podemos formar quaisquer conceitos amplos do sentimento com a ajuda da linguagem discursiva. Portanto, as palavras por via das quais referimos os sentimentos somente nomeiam intuítos gerais; a experiência interior: excitação, calma, alegria, tristeza, amor, ódio e assim por diante. Mas não existe linguagem que descreva exatamente como uma alegria difere, às vezes radicalmente, de outra. A natureza real do sentimento é algo que a linguagem como tal como simbolismo discursivo – também não pode exprimir. A linguagem, que permite descrever e representar eventos do chamado "mundo exterior", se mostra impotente ao referir-se a nosso "mundo interior". (DUARTE-JÚNIOR, 1981, p.73, grifo nosso).

O autor adverte, entretanto, que não podemos considerar a arte como sendo um símbolo idêntico aos símbolos linguísticos, uma vez que ela fora de si mesma não tem o potencial de transmitir significados, ponderando que o sentido de uma obra não pode ser transposto para outra, sendo seu sentido existente apenas e somente nela, que possui sentimentos intraduzíveis passíveis de reconhecimento por meio da contemplação, porém, nunca esse reconhecimento da expressão de um sentimento é nele mesmo o significado da obra, pois há uma diferença bastante clara entre o *assunto* da obra e sua *forma*. Para explicar essa diferenciação, exemplifica:

Tomando um quadro como exemplo: *A Família de Retirantes*. [...] Não podemos jamais *dizer* o que significa obra, como se o seu significado fosse um conceito, que pudesse ser comunicado de várias maneiras diferentes. Não se pode "traduzir" o quadro em símbolos outros. O conceito "cachorro", por exemplo, pode ser dito de diversas formas, em diferentes línguas: "dio", "dog", "perro", "chien", etc. – todas essas palavras se referem a um animal, exterior a ela. Já no caso da *Família de Retirantes*, não existe um *conceito* que ela nos dê e que possa ser transmitido de outras maneiras. (DUARTE-JÚNIOR, 1981, p.75-76, grifo nosso).

Duarte-Júnior pontua, ainda, que a função primordial da arte é objetivar o sentimento de modo que possamos contemplá-la e entendê-la, sendo a vida dos sentimentos que a arte exprime – que em suma são apreensões diretas de nosso modo de estar no mundo – não irracionais, mas de formas lógicas muito diferentes das estruturas discursivas. Entendendo que a arte é condicionada pelo seu tempo e representa ideias, necessidades, desejos e anseios da humanidade em uma situação histórica particular, superando, ao mesmo tempo esse momento histórico limitado, concluímos que ela cria mecanismos para que um momento de humanidade específico se perpetue e continue se desenvolvendo e constituindo como atividade do gênero humano. A esse respeito, Fischer (1983) afirma:

O desejo do homem de se desenvolver e completar indica que ele é mais do que um indivíduo sente que só pode atingir a plenitude se se apoderar das experiências alheias que potencialmente lhe concernem, que poderiam ser dele. É o que um homem sente como potencialmente seu inclui tudo aquilo de que a humanidade, como um todo, é capaz. A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo como o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias. (FISCHER, 1983, p.13, grifo nosso).

Por esta via, concluímos que a arte é parte constitutiva da humanidade, tendo surgido da necessidade de os seres humanos exprimirem seus sentimentos, desenvolverem relações sociais e reinventarem o uso das ferramentas que foram criando para dominar e transformar a natureza, sobrevivendo e produzindo a si mesmos enquanto gênero humano e atribuindo novas funções e sentidos ao que já existia. A arte, como instrumento primeiramente *mágico*, permitiu ao ser humano objetivar sua subjetividade, conectar-se a outros sujeitos e registrar na história esse processo, que se deu simultaneamente aos processos de trabalho. A seguir, discutimos a relação entre arte e atividade humana, atividade essa atravessada pelo trabalho.

1.2 Arte e atividade

Faz-se imperioso para a compreensão do papel da arte na vida humana o seu entendimento como atividade. Como produto de um vasto processo de desenvolvimento da humanidade, a arte é a atividade humana que além de gerar objetos que atendem às necessidades básicas de sobrevivência, gera objetos não materiais que refletem a realidade.

De acordo com Santos (2017), o cotidiano é o campo no qual se originam todas as objetivações superiores da humanidade e para onde retornam, enriquecendo-o. Segundo os autores, a arte seria a mais privilegiada dessas objetivações, sendo que seu “*processo dialético de nascimento-elevação-assentamento sobre a vida cotidiana registra a autoconsciência da humanidade, comprovando a imanência humana*”, por meio das mediações obtidas a partir da centralidade do trabalho (LUKÁCS, 1966a/b apud SANTOS, 2017, p.342).

Marx e Engels (2007) compreendem o trabalho como o ato fundante do ser social, ato específico dos seres humanos que possibilita a criação dos meios para satisfazer suas necessidades, bem como oportunizar sua humanização, sendo esta última o produto de um processo de consciência dos seres humanos acerca de suas atividades. Essa consciência gerou um ser que desenvolve atividades cada vez mais complexas, menos ligadas às necessidades biológicas e mais ligadas a funções abstratas e simbólicas que, compartilhadas socialmente, assentaram os pilares da cultura. A esse respeito, Nascimento (2010) aponta:

Em uma perspectiva materialista histórico-dialética a atividade humana genérica é o trabalho. É o tipo de atividade que, fundamentalmente, humaniza e possibilita o desenvolvimento da cultura em geral e do homem cultural em particular. Ao trabalhar, o homem produz não apenas a sua vida biológica e, amplamente, a sua vida social, mas também, a sua vida psíquica. O trabalho é, assim, uma atividade própria do homem, a forma específica dele se relacionar com o mundo. Entendido como a relação dialética entre *objetivação* e *apropriação*¹², o trabalho expressa a dinâmica essencial de autoprodução do homem pela sua atividade social. (NASCIMENTO, 2010, p.30, grifo nosso).

Segundo Fischer (1976), por conta da atividade instrumental, isto é, da atividade humana mediada por instrumentos, o processo de trabalho oportunizou que a relação do ser humano com a natureza se transformasse em uma relação que excede os limites da relação de causa e efeito, podendo os efeitos das ações serem previstos, bem como os propósitos e finalidades das ações identificados previamente, conferindo um caráter consciente a essas ações.

Acerca da atividade, Leontiev (2004) aponta que nossa relação com o mundo não é direta, portanto, as características humanas são desenvolvidas pela apropriação da cultura, tanto intelectual quanto material que é transmitida de geração a geração, por meio de uma relação mediada a partir do conhecimento objetivado e acumulado ao longo dos tempos, sendo essa objetivação de conhecimento intermediada por instrumentos simbólicos – os signos.

Leontiev (1978) afirma que o desenvolvimento da pessoa ocorre em decorrência das atividades que ele realiza, pois é por meio da atividade, de um processo de apropriação do conhecimento que acontece nas relações sociais que se desenvolvem suas funções psíquicas. De acordo com o autor, é por meio da atividade humana – da atividade externa objetiva para a atividade interna subjetiva – que se dá o desenvolvimento cognitivo, em que pensamentos e

percepções têm origem e se desenvolvem, sendo a primeira condição de toda atividade uma necessidade.

Sobre o que desencadeia a atividade, Sforzi (2004) afirma ser a necessidade um fator central que impulsiona concretamente os sujeitos a traçar objetivos e realizar ações para alcançá-los, porém, destaca que é o motivo – componente vinculado às emoções do sujeito e que se relaciona ao sentido da atividade – que transforma uma simples ação impulsionada concretamente por uma necessidade em uma atividade. Podemos afirmar, por esta via, que a necessidade do sujeito em expressar artística ou esteticamente – seja criando ou recepcionando um objeto estético-artístico – está vinculada a um motivo, a uma relação objetual que excede os limites da razão utilitária e envolve aspectos afetivos. Esses aspectos afetivos são constitutivos da atribuição de sentidos e da formação da consciência acerca dessa atividade.

A arte e a experiência estética representam parte crucial no processo de transformação e de diferenciação dos seres humanos em relação aos outros animais. As atividades que – por meio da correspondência com seus motivos – são originadas nestas ações, são de interesse na educação estética, uma vez que essa educação em específico representa a situação em que objetos e instrumentos estéticos carregados de cultura e operações de trabalho historicamente elaborados são socializados. É na relação com esses objetos convertidos em instrumentos que os sujeitos se apropriam do que anteriormente fora objetivado pelo gênero humano. Para entender mais profundamente a relevância desses instrumentos estéticos no processo de constituição singular do sujeito, bem como sua constituição enquanto gênero humano, faz-se substancial apontar a participação do ser humano na criação desses objetos cujas funções excedem o auxílio na solução de problemas práticos do cotidiano, participação essa que só foi e é possível por meio da atividade criativa e da imaginação.

1.3 Arte, imaginação e criatividade

Em consonância com o que apresentamos anteriormente, Fischer (1977) afirmou que a arte é tão antiga quanto a própria humanidade. Para Vigotski (1999), ela é uma atividade estética viável a partir da imaginação, sendo que “imaginação e a fantasia devem ser vistas como funções a serviço da nossa esfera emocional (...) A atividade da imaginação é uma descarga de emoções, como sentimentos que se resolvem em movimentos expressivos”. (VIGOTSKI, 1999, p.56).

Além da imaginação – relacionada diretamente a fantasia – outro conceito bastante recorrente nos estudos sobre experiência estética e arte é a criatividade, que segundo o autor, são noções que caminham juntas, uma vez que ambas as noções são atravessadas pelo

componente emocional supramencionado. Moreira e Silva (2020) apontam que tanto as manifestações inventivas quanto a imaginação são fundamentais para a compreensão dos processos criativos especificamente humanos, tomando por pressuposto que todo sujeito é um ser criador, onde a imaginação se apresenta como uma necessidade vital vinculada à criação. (VIGOTSKI, 2009, p.16 apud MOREIRA; SILVA, 2020, p.45).

Vigotski (2007) chama de atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo, seja esse “algo” um objeto do mundo externo ou uma construção mental ou do sentimento singular do sujeito. O autor diferencia dentro da atividade criadora duas orientações: um tipo de atividade reconstituidora, de caráter reprodutivo ligada mais intimamente à memória e que atua na repetição dos meios de conduta anteriormente criados; e um tipo de atividade combinatória, que atua não só na reconstituição e restauração de imagens anteriormente acessadas ou cristalizadas pela experiência, mas na recombinação dessas impressões, criando novas imagens e ações a partir desses registros. (VIGOTSKI, 2007, p.11). O autor atrela essas atividades à possibilidade de o ser humano atuar e modificar o mundo no qual se insere, adaptando-se e criando condições para a manutenção do gênero humano, enaltecendo a atividade criadora combinatória e apontando que:

Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente. (VIGOTSKI, 2007, p.11-12, grifo nosso).

Assim sendo, partimos da premissa de que a arte como parte da atividade criadora – que apreende, recombina e recria as imagens subjetivas internas que partiram da realidade objetiva externa para colocar o ser humano em contato com o que é característico do gênero humano – é um processo de trabalho não ordinário, intencional, consciente e a aproximação entre a arte e trabalho faz-se coerente porque ambas as estruturas dependem de apropriações e objetivações comuns a todas as atividades humanas. Acerca disso, Nascimento (2010) aponta que

Aproximar a arte do trabalho significa, em primeiro lugar, afirmar que ela é um tipo específico de atividade humana, que depende da mesma estrutura de todas as atividades humanas em geral. O determinante para a arte, para a produção artística, não é a “inspiração” ou o “dom” com o qual supostamente algumas pessoas teriam nascido, mas sim a relação entre a *apropriação* dos instrumentos, técnicas e formas de conduta historicamente produzidas pela humanidade e encarnadas na cultura humana universal (material e simbólica) e sua *objetivação* em forma de objeto artístico. (NASCIMENTO, 2010, p. 32, grifo nosso).

Para entender de que forma a arte se estrutura como atividade humana vital, é necessário conhecer a forma como essas apropriações e objetivações se dão no processo de desenvolvimento humano. Assim sendo, discorreremos a seguir sobre a formação do

pensamento teórico específico do campo da arte e os processos envolvidos no que estamos chamando de educação estética.



Figura 3 – Karina Limsi, *Estive pensando*, 2022. Esboço sobre formações e vislumbres. Pva e Aquarela em Canson®, 20x30cm.

2 EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E DESENVOLVIMENTO: A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO ESTÉTICO-ARTÍSTICO

Posto que tudo o que conhecemos acerca da realidade, em seus fenômenos e processos, é parcial e mediado por conceitos e objetos, cabe refletir de que forma nos apropriamos desses tais conceitos e que funções psíquicas são necessárias formar para acessarmos tais objetos não apenas de maneira sensorial e imediata, mas conhecendo suas relações abstratas.

Quando nos referimos a experiência estética humana, isto é, à relação dos seres humanos com a realidade a partir de uma percepção das formas estéticas e, culminamos na arte enquanto atividade essencial no processo de desenvolvimento psíquico e humano dos sujeitos estamos, por consequência, nos referindo ao conhecimento atrelado a essa relação e a essa atividade. Entendendo que o conhecimento orienta nossa relação com a realidade, bem como possibilita nossa apreensão dos objetos que medeiam essa relação, cremos ser importante ressaltar que tipo de conhecimento está em pauta no ensino escolar e, mais especificamente, no ensino de arte.

De acordo com Vigotski (2009), todo conhecimento sobre a realidade é sempre um ato de generalização¹⁰, e isso significa que é comum a todo processo de conhecimento a apropriação parcial da realidade e a assumpção desta realidade parcial captada na experiência como referencial para buscar compreender e explicar a realidade como um todo, de forma mais ampla, na dimensão de suas relações elementares.

Podemos citar dois tipos de conhecimento que partem de generalizações e para diferenciá-los utilizaremos de um exemplo simples: a evaporação da água de um rio ao final de um dia ensolarado. Não raras vezes foi possível ao ser humano contemplar um belo pôr-do-sol à beira de um rio em um dia qualquer e notar “riscos” como que feitos em aquarela, da água em direção ao céu, como se parte do rio passasse a compor as nuvens. Essa observação possibilitou uma generalização empírica, isto é, uma generalização a partir da experiência, que ao longo do tempo foi sendo apreendida como algo comum, corriqueiro, mas somente a partir da formação de conceitos foi oportunizado aos sujeitos concretizar generalizações teóricas que explicassem e justificassem o fenômeno da evaporação.

Parece mais útil e satisfatório às urgências da vida cotidiana a produção de generalizações empíricas, ou seja, entendermos que as águas de um rio, eventualmente, “sobem” ao céu e formam as nuvens que posteriormente produzirão a chuva, porém, para

¹⁰ A tarefa primordial da generalização é “o acesso às determinações essenciais em um complexo de qualidades, impondo-se como desvelamento das mediações que respaldam as relações dinâmicas entre o específico e o geral e não uma simplificação do pensamento na captação do real” (MARTINS, 2011, p.158).

entender o processo de evaporação, como ele ocorre, qual sua estrutura, como funciona seu ciclo e de que forma impacta nossa vida prática, bem como acessar outros detalhes, é necessário produzir generalizações teóricas, que possibilitarão que nos aproximemos mais e melhor da totalidade do fenômeno. Podemos, por essa via, afirmar que o conhecimento teórico é o tipo de conhecimento que consegue aproximar-se de forma mais complexa e completa da explicação da realidade e de seus fenômenos.

Tendo já mencionado nossa percepção da arte como atividade humana que excede os limites da cotidianidade, acreditamos estarem a ela diretamente ligados o conhecimento teórico e a função psíquica a ele correlata, o pensamento teórico, na medida em que a arte para se dar como atividade intencional e consciente – seja ela uma atividade de criação ou recepção artística – necessita de conceitos teóricos que possibilitem o acesso aos conteúdos que extrapolam o limite da experiência sensorial imediata, das generalizações empíricas tão atreladas às aparências, para que os sujeitos sigam em direção à essência dos objetos artísticos e estéticos e acessem o que na arte há de mais complexificado e abstrato. Corroborando a isso, Nascimento (2010) aponta:

Para viver a minha cotidianidade, de modo geral, basta elaborar e apropriar-me de conhecimentos empíricos sobre a realidade. Na vida cotidiana, portanto, os saberes empíricos podem ser mais decisivos que os teóricos. Entretanto, nossas vidas não se pautam apenas na cotidianidade. Não *devem* ser constituídas apenas por aquilo que a cotidianidade oferece. Compreender a realidade em seus múltiplos aspectos, indo para além de sua utilidade ou aplicabilidade na vida prática, só é possível quando nos apropriamos das generalizações teóricas sobre essa realidade: as generalizações que melhor *explicam* a realidade em questão. (NASCIMENTO, 2010, p. 47, grifo nosso).

Permitindo aos seres humanos a apropriação da realidade como uma totalidade estruturada, o conhecimento teórico permite o acesso não só às informações mais detalhadas sobre os objetos e fenômenos da realidade, mas às relações estabelecidas internamente entre os objetos implicados nos fenômenos. O acesso a essas relações é oportunizado pelo pensamento teórico, cuja função é realizar o “ordenamento lógico da imagem subjetiva da realidade objetiva, sem o qual a referida imagem seria impotente para orientar o sujeito na realidade concreta tendo em vista o atendimento de suas necessidades vitais”. (MARTINS, 2016, p.61). Partindo desses pressupostos, dedicaremos-nos a seguir a descrever o processo de formação do pensamento teórico e sua importância aos processos educativos.

2.1 A formação do pensamento teórico

Ao discorrermos sobre as funções psíquicas superiores ou uma parte delas – como é o caso do pensamento teórico – faz-se essencial ressaltar o enfoque sistêmico adotado pela

psicologia histórico-cultural e por seus principais autores – Vigotski, Luria e Leontiev. Nesse enfoque, segundo Martins (2016), as atividades humanas são concebidas como unidades afetivo-cognitivas e que, por essa razão, a imagem subjetiva dos objetos e fenômenos da realidade se forma de maneira única e particular entre cada sujeito e esses objetos e fenômenos, dentro de uma relação.

A autora afirma que esta relação está “subjugada às maneiras pelas quais tais objetos e fenômenos afetam o sujeito, isto é, subjugada à tonicidade emocional dos mesmos. É em razão desta tonicidade que as coisas do mundo mobilizarão afecções ou afetos positivos ou negativos, a orientarem, respectivamente, atração ou repulsa; dado que, inclusive, se mostra um traço distintivo entre diferentes indivíduos”. (MARTINS, 2016, p. 61).

O pensamento teórico, como uma função sumariamente importante dentro das atividades humanas e, por consequência, no desenvolvimento psíquico dos sujeitos, é diretamente responsável pela formação da imagem subjetiva da realidade, imagem essa produzida a partir das generalizações teóricas que, por sua vez, são produto das análises e sínteses realizadas pelo sujeito a partir do contato com a realidade, contato inicialmente sensorial que se complexifica e requalifica a partir da mediação dos conceitos teóricos. Além disso, o desenvolvimento do pensamento teórico é central na transformação das funções psíquicas elementares e superiores, implicando na edificação da consciência. A esse respeito, Martins (2011) conceitua que

a formação da imagem subjetiva da realidade e, por conseguinte, a construção do conhecimento, tem sua origem nas sensações e percepções – todavia, não se esgota nelas. Essa superação é tarefa, fundamentalmente, do pensamento, graças ao qual se apreende mediatamente o que é dado imediatamente pela captação sensorial. O pensamento, visando à descoberta das conexões existentes entre os dados, coloca a descoberto novas propriedades, não disponibilizadas pela sensibilidade imediata. Assim, permite a *construção da imagem do objeto em suas vinculações internas abstratas*. (MARTINS, 2011, p. 152, grifo nosso).

Vigotski (2001), em estudos amplos acerca da relação entre o pensamento e a linguagem, apontou que ambas as funções partem de origens distintas e independentes no início da vida dos seres humanos, mas se imbricam e incidem transformações psíquicas e comportamentais bastante significativas, à medida em que o sujeito apreende os significados por trás dos símbolos, em um movimento simultaneamente intelectual e verbal, que principia em uma dimensão sensorial e culmina em uma dimensão abstrata.

Segundo o autor, o movimento de apropriação da linguagem – possível somente por meio da internalização dos signos – que parte da face fonética na dimensão sensorial do som da palavra, a face semântica na dimensão abstrata do significado da palavra, não é um processo

biologicamente posto ou espontâneo, mas na complexificação da linguagem que ocorre por meio do processo de formação dos conceitos, tornando-se a linguagem cada vez mais uma ação ligada ao pensamento.

Partindo dessa conceituação acerca da formação do pensamento, Martins (2011) sintetiza as etapas por meio das quais o pensamento teórico se desenvolve nos sujeitos, sendo essas: 1. A etapa do pensamento sincrético, própria dos anos iniciais de vida, onde impera a relação sensorial do sujeito com a realidade, mediada pela linguagem em sua dimensão fonética; 2. A etapa do pensamento por complexos, cuja principal característica é o estabelecimento de conexões entre diferentes impressões concretas e generalizações orientadas pela descoberta da função social dos objetos que tangem gradativamente a generalizações teóricas e; 3. A etapa do pensamento abstrato, formado a partir de operações racionais, por meio de análises, sínteses, ações comparativas¹¹ e generalizações teóricas cada vez mais elaboradas.

De acordo com a autora, na etapa caracterizada pelo pensamento sincrético – pensamento efetivo ou real concreto/caótico – pensamento e ação se identificam e a criança, na manipulação de objetos, estabelece conexões subjetivas carentes de qualquer ordenação lógica, em que elementos que não mantêm entre si nenhuma correspondência objetiva são combinados e relacionados. Com o passar do tempo, à medida em que a criança desenvolve o domínio sobre a fala, essa forma de pensamento caótica e desordenada que resulta em generalizações empíricas vai gradualmente se transformando em outra forma de pensamento:

Todavia, ao longo desses anos iniciais de vida a criança vai adquirindo domínios sobre a fala, e isso possibilita a superação gradual do sincretismo e o ingresso na etapa subsequente, isto é, do pensamento por complexos. O pensamento por complexos possui um longo percurso, caracterizando a formação de conceitos desde o término da primeira infância até o início da adolescência, compreendendo, portanto, muitas variações funcionais e estruturais. (MARTINS, 2016, p.64, grifo nosso).

Nessa etapa – também entendida como real pensado – o pensamento passa a adquirir maior objetividade e coerência, sendo que os complexos são baseados na multiplicidade de vínculos possíveis entre objetos diferentes. A atividade teórica, desprendendo-se aos poucos da atividade prática sem ainda ultrapassar seus limites, e as generalizações não unicamente ligadas a apreensão sensorial da realidade dá lugar a ampliação das experiências sociais da criança.

¹¹ Vigotski (2001, *apud* Martins, 2011), afirma que não apenas as generalizações produzidas a partir de análises e sínteses são responsáveis pelo desenvolvimento da capacidade de abstração na formação do pensamento, mas também a *comparação*, ratificando que “*Por meio dela, os objetos, fenômenos e situações, bem como suas propriedades, podem ser confrontados tendo em vista a identificação de suas semelhanças ou diferenças e, conseqüentemente, a classificação. A descoberta de semelhanças ou diferenças representa a forma mais primitiva de conhecimento e de estabelecimento de relações entre objetos, partes ou qualidades que dispõem.*” (MARTINS, 2011, p.157)

Sobre a maneira gradativa pela qual a atividade teórica se desprende da atividade prática na formação do pensamento por complexos, Martins (2011) assinala que,

Ainda que o pensamento por complexos vá alcançando relativa independência das ações sensoriais, possibilitando inferências com certo grau de abstração, as relações estabelecidas entre os objetos e fenômenos ainda ocorrem de modo livre e arbitrário baseando-se, muitas vezes, em atributos errôneos acerca do real. Não obstante, tais relações oportunizam o ingresso na última subfase do pensamento por complexos, representada pela formação dos pseudoconceitos. Os pseudoconceitos são formados por generalizações que, em sua aparência externa assemelham-se aos conceitos propriamente ditos, mas, na essência, ainda refletem a dinâmica própria dos complexos. (MARTINS, 2016, p. 65, grifo nosso)

A autora, concluindo a breve sintetização acerca das etapas de formação do pensamento teórico, afirma que a superação da subfase do pensamento por conceitos e o avanço em direção aos conceitos propriamente ditos culmina no desenvolvimento do pensamento abstrato. A criança, nesta etapa, passa a construir abstrações para elaborar generalizações dos atributos essenciais dos objetos representados nos pseudoconceitos, superando cada vez mais os limites da experiência concreta imediata. A esse respeito, a autora compendia que,

Todavia, o percurso que avança do pensamento sincrético ao pensamento abstrato não resulta de determinantes naturalmente disponibilizados pela herança biológica ou por critérios cronológicos, mas da qualidade das mediações que ancoram a relação sujeito-objeto, da natureza dos vínculos entre o indivíduo e suas condições de vida e de educação. (MARTINS, 2016, p. 66, grifo nosso).

Tomando por premissa que o pensamento abstrato é uma conquista resultante de apropriações de objetivações simbólicas, apropriações essas que só podem se dar por meio da transmissão dessas objetivações realizada por outros sujeitos “mais experientes”, isto é, demandam ensino, entendemos ser essencial mencionar mais pormenorizadamente o que caracteriza o pensamento estético-artístico, tipo de pensamento teórico orientado diretamente às experiências estéticas, às atividades artísticas e que se configura como objeto do ensino de Arte – ensino do qual partem as principais indagações desta pesquisa.

2.2 O pensamento estético-artístico

Antes de qualquer coisa, ponderamos: é possível ensinar alguém a pensar criativamente, produzir uma obra artística, apreender aspectos mais essenciais da realidade por meio das formas estéticas? E a ser artista, criar objetos artísticos capazes de comunicar algo, alguém pode ensinar? E a entender o que se passa na cabeça de um artista, identificar-se em algum nível por um objeto estético? E a se conectar com o que o artista objetivou em sua obra, alguém ensina?

Algumas dessas perguntas podem ser respondidas de forma objetiva aqui, outras não, mas de pronto podemos afirmar: algo sobre arte não só pode, como deve ser ensinado, aprendido, desenvolvido, para que continuemos sendo sujeitos humanos que criam objetos

estéticos e desenvolvem atividades artísticas. Chegamos até esse ponto na humanidade porque alguém ensinou, alguém aprendeu e seguimos nos desenvolvendo enquanto gênero humano.

Na tentativa de burilar a discussão acerca das características do pensamento estético-artístico e mais, de sua importância na formação humana, pode revelar-se infértil não nos debruçarmos sobre as perguntas mais simples que nos perseguiram quando não sabíamos o que sabemos hoje acerca das possíveis aprendizagens que o ser humano pode efetivar, bem como sobre a necessidade do ensino nessas aprendizagens.

Provavelmente, qualquer um de nós viu pessoas paradas por alguns bons minutos diante de obras de arte em exposições, saindo de galerias ao final de *vernissages*, bradando em alto e bom som algo como “*eu não entendi nada daqueles quadros!*” ou “*Não, e aquela estátua estranha? Eu que não compraria aquilo pra pôr na minha sala...coisa feia!*” e por alguns instantes podemos ter chegado a pensar “*puxa, essa pessoa não percebeu a riqueza daquelas obras?*” sem refletirmos de maneira comprometida sobre o quanto foi necessário a cada um de nós aprender e apreender de forma mediada sobre os objetos artísticos, sobre a fruição e a criação, sobre experienciar a realidade por meio de uma percepção estética acurada.

O fato é que apreender o mundo estético carece de aprender como ele funciona, conhecer sua estrutura, dominar suas regras e técnicas, para só então criar, extrapolar a lógica formal, partir da reprodução de formas e ir alcançando níveis de abstração mais altos: tarefa complexa que depende do desenvolvimento do pensamento teórico e, mais especificamente, do pensamento estético-artístico.

Respondendo às primeiras questões desse tópico, em tempo: não apenas se ensina a arte – e toda a classe de ações e operações necessárias para que ela se configure como atividade humana – como se faz necessário ensinar arte, para que seja possível ao longo dos tempos nos ligarmos a universalidade do gênero humano ao mesmo passo que nos constituímos como sujeitos singulares, que transformam e se transformam à medida que integram a particularidade da cultura.

Não queremos com isso afirmar sistematicamente que se pode ensinar uma criança em idade escolar a criar um objeto artístico primoroso, rico em significação, tecnicamente impecável – pois a criação de um objeto artístico cuja qualidade estética atinja os patamares mais altos não depende apenas de um “saber fazer” operacional e pragmático que pode ser aprendido ao longo de um único ano do ensino fundamental – ou ainda a contemplar uma obra com profundidade logo que em contato com uma, mas reafirmar a necessidade de ser ensinado todo um conjunto de “modos de ser” e “modos de agir no mundo” tipicamente humanos no que tange a arte, instrumentalizando cada sujeito para que, por meio da arte e dos objetos produzidos

na atividade artística, ele se relacione com a realidade e gradativamente torne-se sujeito ativo e consciente nesta relação.

Não à toa muitos dizem que artistas “*pensam fora da caixa*” ou “*vibram em outra frequência*”, todavia, cabe-nos ponderar que não só os artistas possuem ou possuirão essas características, mas todos os seres humanos a quem for oportunizada a apropriação da cultura, do conhecimento acumulado historicamente, dos modos gerais de ação. Divagamos que, muito provavelmente, até mesmo *Michelangelo*¹² tenha necessitado aprender a limpar os pincéis, preparar a têmpera a partir da moagem do pigmento com alguém que o já havia feito, bem como *Anna Pavlova*¹³ pode ter sido conduzida na apropriação dos conceitos que lhe permitiram conhecer o corpo humano, o movimento e o ritmo para coreografar movimentos tão precisos.

Extrapolando o limite dessas divagações, partimos da premissa de que o pensamento estético-artístico é a especificidade do pensamento teórico que permite aos seres humanos, mediados por outros, conhecer as qualidades dos objetos criados e significados pelos homens – as qualidades estéticas dos objetos concretos ou conceituais que foram produzidos não apenas para satisfazer necessidades essenciais ou resolver problemas práticos –, dominar os elementos que compõem esses objetos, bem como transformar esses objetos já existentes em novos objetos, com novas significações, em novas combinações. Nascimento (2010) caracteriza o pensamento estético-artístico como uma dimensão do pensamento teórico por ele se formar a partir da relação de análise e síntese estabelecida pelos sujeitos com o real, e afirma que

Podemos dizer que o que caracteriza fundamentalmente o pensamento estético-artístico, o que permite aproximá-lo do pensamento teórico e especificá-lo como uma dimensão desse tipo de pensamento, é a relação de análise e síntese que estabelece com o real. Desenvolver o pensamento estético-artístico implica em desenvolver a capacidade de abstrair os elementos essenciais de um fenômeno (análise) e os sintetizar em um novo fenômeno ou no objeto artístico (síntese). (NASCIMENTO, 2010, p.69, grifo nosso).

A autora aponta ainda que o pensamento estético-artístico, sendo uma função psicológica essencialmente cultural, se desenvolveu na humanidade como produto das obras artísticas, incluindo não apenas a obra em si mesma, mas também os instrumentos e técnicas para as produzir e apreciar, por meio do processo de sua produção ou da atividade que lhe deu

¹² Michelangelo di Lodovico Buonarroti Simoni (1475-1564), foi um anatomista, pintor, poeta, escultor, arquiteto italiano. Como um dos maiores criadores do movimento conhecido como Renascimento, foi influenciado – ao final da Idade Média – não só a arte da época, mas a vida social apresentando uma nova concepção de homem. Transitando do conservadorismo católico para a ideologia humanista antropocêntrica, concebeu o novo homem como ser dotado de amplas capacidades individuais e livre.

¹³ Anna Pavlova (1881-1931), bailarina russa criadora de “A Morte do Cisne”, atribui novo sentido à exploração dos movimentos corporais no mundo da dança no fim do século XIX e na primeira metade do século XX. Considerada extraordinariamente talentosa, construiu interpretações pessoais, coreografou e dançou grandes balés solo, como de *Fokine* e *Pavillon D’Armide*.

origem.

Por esta via, faz-se necessário a cada sujeito se aproprie dos objetos historicamente ligados a esse pensamento – por meio das atividades artísticas que criaram tais objetos, para que assim se formem as bases do pensamento estético-artístico, não se tratando então de mera posse dos objetos culturais a garantia de mudança qualitativa em nossos potenciais de desenvolvimento. Em linhas gerais, para o desenvolvimento e internalização do pensamento estético artístico no sujeito, é necessário que ao mesmo seja oportunizada a experiência ativa, coletiva e mediada com o objeto artístico.

Sabendo de que maneira ocorre a formação do pensamento teórico e do pensamento estético-artístico, bem como entendendo que esta função psíquica – em sendo desenvolvida – possibilita ao ser humano entrar em contato com a realidade de forma cada vez menos sensorial e mais complexa, e que a apropriação dos conteúdos que corroboram a formação do pensamento depende de mediações qualificadas que orientem as generalizações teóricas, cabe destacar o papel do ensino – e mais especificamente o ensino de Arte – como esse mediador. No tópico a seguir, discutiremos a importância da educação estética organizada intencionalmente e ancorada no objetivo de oportunizar de mediações qualitativamente ricas que contribuam para o desenvolvimento humano dos sujeitos.

2.3 A Educação estética

Se concebermos que para a transformação da realidade cotidiana em realidade artística seja preciso que o ser humano crie algo novo e que para criar algo novo seja necessário não abandonar de todo o que foi apreendido, mas desenvolver a capacidade de improvisar, de suplantar os limites do antes posto, podemos chegar ao consenso de que improvisar implica dominar um conjunto de conceituações, técnicas e suas relações internas a ponto de ignorá-las, pois só foge a uma regra ou técnica quem se sente seguro e suficientemente instrumentalizado para fazê-lo. E o que pode ser fundamental para dominar esse conjunto de conceituações, técnicas e relações? Parece fundamental aprender e aprender com alguém, isto é, de forma mediada e por meio de um método, em relações com objetos concretos.

Partimos então, seguindo essas premissas, da tríade ensino-aprendizagem-desenvolvimento para discutir a relação entre a experiência estética e o desenvolvimento humano, a partir da formação do pensamento estético-artístico – como especificidade do pensamento teórico e objeto da educação estética.

Estamos chamando de tríade ensino-aprendizagem-desenvolvimento a unidade

dialética ou, como apontam Longarezi e Puentes (2017), a *Obutchénie*¹⁴, que se configura como a “unidade constitutiva da atividade docente que encerra tanto a atividade didática do professor quanto a atividade de autotransformação dos alunos” (LONGAREZI; PUENTES, 2017, p.7).

Em linhas gerais, é por meio da unidade dialética entre a atividade do professor e a atividade do aluno dentro da construção e manutenção da função que a escola desempenha – ou deveria desempenhar – que o desenvolvimento ocorre, uma vez que a aprendizagem antecede o desenvolvimento para promovê-lo, sendo a aprendizagem dos conhecimentos científicos sempre oportunizada pelo ensino.

Portanto, podemos afirmar que a quantidade de aprendizagens resultantes do ensino qualificam o desenvolvimento, ao mesmo tempo em que a quantidade de desenvolvimento edificada pelas aprendizagens desvela novas possibilidades para os avanços do ensino, sendo essas aprendizagens a oportunidade de apropriação de novos conteúdos provocando a formação de novas capacidades no estudante.

Magalhães e Martins (2020) fortalecem essa concepção, afirmando que o “ensino e o desenvolvimento como unidade de contrários, ou como polos opostos interiores um ao outro, de modo que um pólo afirma sua existência pela presença de seu contrário. Ou seja, só há desenvolvimento se houver ensino, assim como só há ensino se houver aprendizagem.” (MAGALHÃES; MARTINS, 2020, p.4).

Para Libâneo (2004), o ensino – essa atividade de mediação cara ao processo de formação do pensamento teórico por meio da apropriação do conhecimento teórico – necessita partir “uma pedagogia voltada para a formação de sujeitos pensantes e críticos deverá salientar em suas investigações as estratégias pelas quais os alunos aprendem a internalizar conceitos, competências e habilidades do pensar, modos de ação que se constituam em *instrumentalidades* para lidar praticamente com a realidade”, isto é, um ensino que além de instrumentalizar o estudante para a resolução de problemas e tomada de decisões de ordem prática, o impulsiona e resolver dilemas a partir da formulação estratégias de ação consciente, cujos motivos estejam claros. (LIBÂNEO, 2004, p. 6-7).

Concebendo que o pensamento teórico possui modos específicos de formação de conceitos, de estruturação de operações com esses conceitos, bem como modos também

¹⁴ Os autores explicam a utilização desse termo, afirmando “No português não existe uma tradução adequada para *obutchénie*, razão pela qual decidimos utilizar o termo em russo (em sua forma transliterada). Poderíamos empregar as expressões “ensino-aprendizagem” ou “ensinagem”, mas ambas têm construído uma tradição conceitual no interior de concepções pedagógicas muito diferentes da que aqui se defende. No espanhol, diferentemente, a palavra “enseñanza” parece mais pertinente porque expressa em si a unidade dos termos ensino e aprendizagem.” (LONGAREZI; PUENTES, 2017, p.7).

específicos de abstração e generalização, Davydov destaca que o pensamento que um estudante desenvolve em sua atividade de aprendizagem em muito se parece com o pensamento de cientistas quando se utilizam de abstrações, generalizações e conceitos teóricos para expor os resultados de suas pesquisas, pois

As crianças em idade escolar não criam conceitos, imagens, valores e normas de moralidade social, mas apropriam-se deles no processo da atividade de aprendizagem. Mas, ao realizar esta atividade, as crianças executam ações mentais semelhantes às ações pelas quais estes produtos da cultura espiritual foram historicamente construídos. Em sua atividade de aprendizagem, as crianças reproduzem o processo real pelo qual os indivíduos vêm criando conceitos, imagens, valores e normas. Portanto, o ensino de todas as matérias na escola deve ser estruturado de modo que, como escreveu Ilenkov, “seja reproduzido, de forma condensada e abreviada, o processo histórico real da gênese e desenvolvimento... do conhecimento”. (DAVYDOV, 1988b, 21-22, grifo nosso).

De acordo com Nascimento (2010), a contribuição da escola reside na concretização da função historicamente atribuída a ela, ou seja, função centrada na busca de uma educação que enriqueça os indivíduos de necessidades humanas e humanizadoras e esteja comprometida em garantir que as novas gerações se apropriem dos conhecimentos científicos ou teóricos historicamente produzidos. Fora dessa função e fora do compromisso de garantir que as novas gerações se apropriem das máximas possibilidades de conhecimento sobre o mundo, produzidos nas diversas esferas da vida, a escola deixaria de contribuir para o desenvolvimento humano dos sujeitos. (NASCIMENTO, 2010, p.13).

Nesse ínterim, ao educador fica reservado um lugar social que lhe atribui as funções de organizar o ensino, definir conteúdos e criar situações desencadeadoras da atividade de aprendizagem – orientadoras da atividade de estudo – no exercício da mediação, sendo neste mesmo processo modificado. Postas essas considerações acerca da relação entre a atividade de aprendizagem do estudante e a atividade de ensino do professor, deslocamos nossa atenção para a a educação estética intencionalmente estruturada a partir dessa tríade.

Pederiva, Gonçalves e Abreu (2020), referenciando-se em Vigotski, afirmam que partindo de uma Educação Estética na perspectiva histórico cultural, a arte se revela como um princípio educativo indispensável à vida, não podendo ser substituído no que se refere à organização, ao desenvolvimento, ao acesso e resolução consciente das emoções e sentimentos no psiquismo humano. Os autores destacam que a Educação Estética, bem como todo ato estético se configura como um ato educativo, sendo a arte ao mesmo tempo signo e ferramenta psicológica que se faz presente apenas no mundo humano e reiteram que,

[...] a estetização da vida é algo especificamente da nossa espécie, a estetização de tudo o que possa existir na natureza ou melhor, o sentido estético atribuído a tudo que pulsa, é do humano. Razão pela qual, a arte, assim como a linguagem articulada, a consciência da finitude material, o trabalho, a práxis, são do reino humano, filo e

ontogeneticamente. Um animal não humano não contempla a natureza de forma estética. A natureza é então, para ele, desprovida de sentido artístico porque também desprovida de significado. Um dromedário não atribui sentido estético nem à natureza e nem ao que é criado pelos seres humanos. O que impera no reino animal não humano é o biológico, é a hereditariedade ou em outras palavras, a genética. Nessa direção, a atividade humana é a única que pode resultar, dentre outras coisas, em atos estéticos, emaranhados de sentidos e significados artísticos, educativos. (PEDERIVA; GONÇALVES; ABREU, 2020, p.13-14, grifo nosso).

Acerca da Educação Estética e seu potencial de interferência no campo das emoções e da afetividade, Magiolino (2020) pontua que a educação estética traz consigo a complexidade contínua na afetividade e destaca que

Não se trata, contudo, de uma afetividade compreendida como afetuosidade, exaltação da relação afetiva entre professor e aluno, mera proclamação do afeto nas relações de ensino ou afetismos de inúmeras ordens. Ao contrário, esta se coloca no âmago do processo relacional que é a educação, todas as nuances da expressão sensível humana: afetos, sentimentos, emoções, paixões das mais diversas ordens, complexidades e possibilidades. (MAGIOLINO, 2020, p. 18, grifo nosso).

Cabe apontar que, para além de sua dimensão afetivo-emotiva, a educação estética tem por objetivo favorecer a produção de novas formas de ação do sujeito no mundo, orientando a ampliação das experiências pessoais dos estudantes por meio da expansão do contato com a experiência social – no que tange a experiência estética do gênero humano.

Entendendo, pois, que a Educação estética como o sendo o meio pelo qual estudante e professor engendram suas atividades para produzir o desenvolvimento e que, na relação entre suas atividades tanto socializam conhecimentos científicos importantes para a requalificação da relação dos sujeitos com a realidade, quanto oportunizam aos seres humanos a compreensão de suas emoções, podemos conceber a arte – e seu ensino – como a chave para a aproximação dos seres humanos de si mesmos e da generalidade humana, ao mesmo tempo. Discorreremos a seguir, acerca de um dos componentes do processo de expansão do contato com a experiência social promovida pela educação estética, isto é, a Recepção Estético-literária.

2.4 A produção da Recepção estético-literária

Concebendo as obras de arte como objetos continentes de valores singulares, particulares e universais, capazes não só de registrar aspectos históricos mas de comunicar a experiência humana que suplantam os limites de épocas e culturas, ponderamos acerca da relevância de uma educação estética que tome como tarefa a produção da recepção da complexidade contida nas obras de arte para, por meio de um ensino intencionalmente organizado oferecer as condições para que o estudante domine a linguagem da arte a ponto de generalizar esses conhecimentos e fortalecer seu processo de imaginação, criação do novo e reorganização das emoções.

Davydov (1988) afirma que a maneira como o artista estabelece relações estéticas na realidade é historicamente firmada por meio das obras de arte, sendo que é a partir da identificação e assimilação do conteúdo das obras que as crianças passam a ter o domínio sobre a Arte, isto é, passam a apropriar-se dos procedimentos que o artista utilizou para expressar-se em relação ao mundo. O autor destaca que por meio da relação entre ensino e aprendizagem as crianças são apresentadas aos principais fundamentos da apreensão estética, desenvolvendo a capacidade de apreender os objetos como unidades estéticas, uma vez que o ensino deve ser capaz de formar nas crianças a atitude de identificar no mundo real a totalidade simbólica dos objetos bem como suas relações internas, e não só os objetos concretos e suas partes, mas, acima de tudo, as relações entre eles.

A educação estética tem como atividade importante para o ensino dos conteúdos de arte a Recepção Estético-literária, uma vez que a atividade artística não se restringe a processos de criação simbólica ou concreta de objetos estético-artísticos, mas também na recepção, contemplação e fruição¹⁵ das obras artísticas de outrem. Duarte (2012) entende por Recepção Estético-literária a atividade mental de apropriação, pelos indivíduos, de obras produzidas nos campos das artes e da literatura, sendo tal recepção uma atividade ativa, cuja ação do sujeito em contato com o objeto é mediada pela ação do outro, mais experiente, como por exemplo a leitura de um poema, de um conto ou de um romance que mesmo sendo uma atividade rica e complexa em si mesma, quando orientada, pode tornar-se um instrumento de apreensão de uma realidade até então desconhecida pelo sujeito que a acessa.

O autor referencia-se em Lucács e discorre sobre o papel educativo da arte como sendo o da elevação da individualidade acima das circunstâncias particulares da vida cotidiana do sujeito, movendo a subjetividade individual em direção às formas mais ricas de subjetividade já desenvolvidas pelo gênero humano, uma vez que as obras estético-literárias trazem para a vida das pessoas situações nas quais decisivas experiências humanas aparecem intensificadas e configuradas de tal maneira que mobilizam a subjetividade para muito além da cotidianidade, num movimento em direção tanto ao núcleo da própria personalidade como da realidade social.

A esse respeito, localizando o professor e o aluno no processo de apropriação do objeto artístico, reitera que

O ensino não substitui, por exemplo, a leitura de um romance, conto ou poema, a

¹⁵ Termo utilizado para designar o processo em que se estabelece uma comunicação entre os sujeitos em contato com objetos estético-artísticos, donde advém interpretações e expressão de sentidos latentes. De acordo com Eco (1989), a fruição configura-se como uma situação de recompreensão do objeto produzido pelo artista-autor, por meio do “jogo de respostas à configuração de efeitos sentida como estímulo pela sensibilidade e pela inteligência” (ECO, 1989, p. 40).

audição de uma peça musical, a contemplação de um quadro ou escultura, o assistir a uma peça teatral etc. [...] prepara a recepção da obra, orienta essa recepção, dá a ela todo o suporte necessário e dialoga criticamente com ela. Seu objetivo não é encurtar ou facilitar o caminho da recepção, é formar no aluno as atitudes e ações que colocam o processo de recepção à altura da riqueza contida na obra. Caberá ao professor desempenhar o papel de modelo de sujeito receptor [...]o objetivo é fazer com que o aluno desenvolva suas próprias formas de se relacionar com as obras artístico-literárias.” (DUARTE, 2012, p.44, grifo nosso).

Antes de destacar os objetivos do ensino da Recepção Estético-literária na educação estética, optamos por apresentar o conceito de catarse, que nos situa e orienta na análise do processo de apreensão dos objetos estéticos realizada pelas crianças ingressantes no ensino fundamental.

Segundo Vigotski (1999), esse processo em que “as emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas a certa descarga, à sua destruição e transformação em contrários [...] ou seja, à complexa transformação dos sentimentos” (VIGOTSKI, 1999, p. 270), configura-se como a catarse, um movimento em que a arte se revela como poderoso meio para que as afetações pelas obras de arte se convertam em processos importantes e úteis para o desenvolvimento psíquico dos sujeitos. Segundo o autor, é por meio da catarse que experimentamos uma complexa descarga de sentimentos contraditórios que se transformam mutuamente, levando-nos de emoções angustiantes a sensações de alento.

Moreira e Silva (2020) enfatizam que na catarse – em uma perspectiva histórico-cultural – a superação de “dados aspectos do psiquismo humano está ligada a uma transmutação de sentimentos – uma alteração profunda, dramática e contraditória dos nossos sentidos, anseios e condutas.” (MOREIRA; SILVA, 2020, p. 49). Se concebermos a catarse como meio pela qual os sujeitos experienciam a transmutação das emoções contraditórias na relação com os objetos estético-artísticos e que por meio desse “curto-circuito” que requalifica não só nossa relação afetivo-emotiva com o mundo mas reconfigura nossa maneira de apreendê-lo e de nos comportarmos nele, entendemos ser patente compreender os aspectos implicados na criação de possibilidades para que a catarse ocorra.

No que diz respeito aos objetivos da Recepção Estético-literária, entendemos que a mobilização das emoções diante de obras estético-artísticas depende do contato com essas obras, da recepção delas, mas não qualquer recepção: em uma relação ativa e mediada com os objetos e suas relações internas, intencionalmente orientada por conceitos, para que o sujeito tenha condições de superar as contradições e transmutá-las em sínteses que operem mudanças qualitativas em seu psiquismo, afinal, como pontuamos inicialmente nesse trabalho, há que se “educar as sensações”, promover sensibilizações para que os sujeitos apreendam das formas estéticas algo com o qual possam se relacionar humanamente. A esse contato mediado chamamos de ensino da Recepção Estético-literária, processo pelo qual o estudante – em sua

atividade de estudo organizada e mediada pela atividade de ensino – é instrumentalizado para receber as obras estético-literárias e, conseqüentemente, alcançar a catarse.

Duarte (2012) afirma que muito embora o indivíduo nasça com a capacidade de humanizar-se, faz-se necessário que ele realize atividades por meio das quais serão reproduzidas nele as capacidades humanas desenvolvidas ao longo da história, sendo a apropriação da cultura um processo educativo mediado por outros seres humanos. Cabe ressaltar que os níveis de apropriação da cultura dependem da qualidade e da forma das mediações – que podem resultar de aprendizagens espontâneas provenientes da imitação no convívio cotidiano ou resultante do estudo escolar. No que tange a mediação dos sujeitos no contato com as obras de arte – mediação essa que no contexto escolar está centrada na figura do professor – o autor destaca a importância de uma organização do ensino para que sua interferência opere de forma a auxiliar o estudante na produção da recepção estético-literária em vez de operar como uma intervenção prejudicial a essa produção, e aponta que

No caso do escritor, a relação entre ele e o leitor será indireta, haverá uma distância espacial e temporal entre a atividade de escrita do livro e a de sua leitura. No caso do professor, a relação entre ele e o aluno será direta, ao mesmo tempo em que o professor produz a apresentação e explicação, ou seja, o ensino do conteúdo escolar, o aluno produz a recepção, a compreensão, ou seja, a aprendizagem como apropriação desse conteúdo. Claro que tanto o ensino quanto a aprendizagem têm momentos não coincidentes. O professor começa a organizar o ensino antes da aula e o aluno prossegue com a aprendizagem depois da aula quando, por exemplo, faz a lição de casa. Há, porém, o momento da intervenção direta e intencional do ensino sobre a aprendizagem. (DUARTE, 2012, p.42, grifo nosso).

Tendo compreendido a forma pela qual a educação estética – atividade centrada na relação entre atividade de estudo dos estudantes e atividade de ensino do professor – promove a humanização dos estudantes na medida em que os coloca em contato com os afetos e modos de ser/agir sobre o mundo humanamente, cabe apresentar o contexto e as especificidades da educação estética a qual estamos nos referindo nessa pesquisa: a que se estrutura em uma escola pública, no espaço organizado intencionalmente da disciplina de arte e, com crianças ingressantes no ensino fundamental situadas em um momento de transição em seu desenvolvimento.

“Um toco
*Um toco é somente um toco se ninguém tocar?
 É quase baqueta que batuca o chão
 Que a gente pisa pra dançar o côco
 Que preenche o oco na imaginação*

Um óleo
*Um óleo se reduz a óleo se ninguém olhar?
 É quase têmpera e tempera o céu
 Que a gente pinta pra mergulhar fundo
 Que transborda um mundo de percepção*

Uma cena
*Vai ser mais que cena se ninguém selar
 Um cavalo alado de sonho e ideia?
 Carrossel de gente frente a uma plateia
 Performa o real e inventa ilusão
 No circo da história a completa alusão
 Ao que pode ser se transposto for*

No fim,
*Toda coisa é uma, de beleza e dor
 A arte carece de leitura
 Lendo me decifro, sinto a tessitura
 Do tecido-tela que a vida não é
 E é!*
Enfim,
*Uma coisa é tudo, de cor e dureza
 A arte merece uma leitura
 Lendo se decifra a origem da procura
 Do homem primata que o humano não é
 E é!”*

Figura 4 – Letra da canção de Karina Limsi e Márcio Coelho¹⁶, *Leitura*, 2022.

¹⁶ Márcio Coelho é cantor, compositor e educador, Mestre e Doutor em Linguística pela Universidade de São Paulo – USP – orientado por Luiz Tatit, centrado na análise semiótica do arranjo na canção popular brasileira. Atualmente está ligado ao programa de maestria internacional em "Estado, Gobierno y Políticas Públicas", da FLACSO - Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Música Popular, atuando principalmente nos seguintes temas: canção, música popular, educação musical, música e semiótica. A canção segue em processo de composição dos arranjos e gravações.

3 ARTE NA ESCOLA: A TRANSIÇÃO PARA A ATIVIDADE DE ESTUDO NO ENSINO FUNDAMENTAL

“Vou aprender a ler, pra ensinar meus camaradas!”

Roberto Mendes

Até aqui, empenhamo-nos em defender, dentre outros aspectos, a importância da arte na construção da humanidade dos sujeitos, a partir de processos de apropriação de modos de ação específicos do gênero humano, processos de elaboração das emoções e de expressão da singularidade-particularidade-universalidade humanas na criação e recepção de obras de arte. Cabe portanto, a partir de agora, apresentar algumas reflexões acerca de como a disciplina de arte na escola configura-se como relevante espaço de criação, socialização e apropriação dos objetos estético-artísticos por meio da educação estética: uma educação que objetiva a formação da atividade de estudo, a formação do pensamento estético-artístico e a produção da recepção estético-literária.

Assumimos como premissa que a construção dessa humanidade por meio da arte e, sobretudo, na escola, se dá a partir de mediações de sujeitos mais experientes que *aprenderam a ler* estética e artisticamente a realidade para *ensinar* seus *camaradas*, auxiliando-os no novo processo de leitura do mundo a partir do ensino. Antes de discorrer acerca do que o (a) professor (a) de arte realiza na organização do ensino com o que aprendeu, precisamos indicar as condições de desenvolvimento em que se encontram os camaradas menos experientes – os estudantes – quando chegam ao ensino fundamental, ávidos por aprender o que esse mediador já sabe e *ler* a realidade mediado por objetos, instrumentos e conceitos.

Para tanto, apresentaremos brevemente a periodização do desenvolvimento humano segundo esta perspectiva, enfocando o conceito de atividade guia – ou atividade principal – e mais especificamente o período de transição entre a atividade guia de jogo de papéis e a atividade guia de estudo, transição essa que caracteriza o período de desenvolvimento das crianças ingressantes no primeiro ano do ensino fundamental. Neste capítulo, nos dedicaremos ainda a discutir as especificidades na organização do ensino de arte que orienta a atividade de estudo da criança tendo por objetivo a formação do pensamento estético-artístico e, tendo como cenário para a discussão as proposições curriculares que orientam essa organização no sistema de ensino no qual a pesquisa foi desenvolvida.

3.1 A periodização do desenvolvimento na Psicologia Histórico-cultural

Para que seja coerente discorrer sobre a estruturação da educação estética que

defendemos e pleiteamos, reafirmamos a ênfase que pretendemos fazer nas atividades envolvidas no processo de *construção do humano* na disciplina de arte – a de ensino do professor e de estudo da criança – bem como nas atividades que e mostram principais no estágio de desenvolvimento em que se encontrar as crianças ingressantes no ensino fundamental – a de jogo de papéis e a de estudo. Na reafirmação dessa ênfase, ressaltamos o que acreditamos significar estar nessas atividades e valhemo-nos do que apontam Pasqualini e Abrantes (2016):

Estar em *atividade* implica estabelecer finalidades para as próprias ações e ser capaz de encadeá-las tendo em vista a satisfação de necessidades, o que exige organização e domínio do próprio comportamento. Para tanto, todo o sistema interfuncional psíquico é mobilizado, envolvendo desde os processos mais básicos como sensação, percepção, atenção e memória até processos mais complexos como linguagem, pensamento e imaginação, ao lado das emoções e sentimentos. Tais processos psíquicos se desenvolvem e complexificam-se justamente na medida em que são requeridos pela atividade e subordinados a seus motivos e finalidades, adquirindo funcionamento voluntário e consciente, fato que produz saltos qualitativos na consciência. (PASQUALINI; ABRANTES, 2016, p. 82, grifo nosso).

Tendo que o psiquismo humano tem como aspecto principal o fato de se desenvolver por meio da atividade social mediada por instrumentos, podemos apresentar brevemente a periodização do desenvolvimento humano – baseada nos pressupostos da Psicologia Histórico-cultural – a partir de estágios e das atividades que se evidenciam como centrais nesses estágios. A essas atividades características de cada estágio nos referimos como atividades principais ou atividades-guia¹⁷, uma vez que estas desempenham a função central de definir a maneira como os sujeitos se relacionam com a realidade, provocando e mobilizando o desenvolvimento de funções psíquicas e, por consequência, o desenvolvimento da consciência. A esse respeito, Facci (2004) cita Elkonin (1987) e Leontiev (1987) e afirma que o desenvolvimento da atividade principal é que condiciona as mudanças mais significativas nos processos psíquicos humanos:

Para esses estudiosos, o homem – a partir do desenvolvimento de suas atividades, tal como elas se formam nas condições concretas dadas de sua vida – adapta-se à natureza, modifica-a, cria objetos e meios de produção desses objetos, para suprir suas necessidades. A criança, nesse caso, por meio dessas atividades principais, relaciona-se com o mundo, e, em cada estágio, formam-se nela necessidades específicas em termos psíquicos. (FACCI, 2004, p. 66, grifo nosso).

Segundo Pasqualini e Abrantes (2016), a *atividade principal* é a atividade responsável pelas mudanças mais significativas do psiquismo em um dado momento do desenvolvimento do sujeito, produzindo *neoformações* e destacam que “[...] novas capacidades se formam quando a atividade exige que a pessoa se utilize de funções psíquicas que estão na iminência de se desenvolver, as quais compõem a chamada *zona de desenvolvimento iminente*, ou zona de desenvolvimento próximo. (PASQUALINI; ABRANTES, 2016, p. 82).

¹⁷ Ora utilizaremos o termo “principal”, ora “guia” ou ainda “dominante”, respeitando a maneira como cada autor que referencia esse conceito optou por utilizar em seus originais, porém, reiteramos a equivalência dos termos.

Elkonin (1987) estabelece uma sistematização na qual os principais estágios de desenvolvimento atravessados pelos sujeitos são: A comunicação emocional direta; a atividade objetual manipulatória; a atividade de jogo de papéis; a atividade de estudo; a comunicação íntima pessoal e; a atividade profissional de estudo. De acordo com o autor, a primeira infância é marcada pela atividade de comunicação emocional direta desde as primeiras semanas de vida do bebê ao primeiro ano, aproximadamente, transitando para atividade objetual manipulatória, à medida em que as ações sensório motoras de manipulação se formam e a criança assimila as tarefas e motivos da atividade humana, deixando de utilizar apenas as respostas sensoriais como recurso para comunicar-se com o mundo dos adultos.

A partir do momento em que a criança passa a agir com objetos e os adultos apresentam suas funções e os motivos para agir com os objetos, a “comunicação emocional dá lugar a uma colaboração prática. Por meio da linguagem, a criança mantém contato com o adulto e aprende a manipular os objetos criados pelos homens, organizando a comunicação e a colaboração com os adultos”. (Facci, 2004, p. 68). Auxiliada pela linguagem, a criança assimila gradativamente os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos até alcançar o período pré-escolar que tem como atividade principal a atividade do jogo de papéis¹⁸, atividade na qual a criança apropria-se do mundo concreto dos objetos humanos, operando com os objetos utilizados pelos adultos e tomando consciência das funções sociais dos objetos, reproduzindo as ações realizadas pelos adultos com esses objetos. (FACCI, 2004, p.69). Acerca disso, Leontiev (1998b, p. 121 *apud* Facci, 2004, p. 69) afirma que

A criança, durante o desenvolvimento dessa consciência do mundo objetivo que se dá de maneira não instintiva, por meio da brincadeira “(...) tenta integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto” (Leontiev, 1998b, p. 121). Ela ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada, como, por exemplo, dirigir um carro, andar de motocicleta, pilotar um avião. Mas, na brincadeira, na atividade lúdica, ela pode realizar essa ação e resolve a contradição entre a necessidade de agir, por um lado, e a impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação, de outro. (FACCI, 2004, p. 69, grifo nosso).

Podemos afirmar que no período pré-escolar a criança possui dois referenciais sociais centrais, que são em primeira instância a família – pais e/ou pessoas de convívio mais íntimo – e demais pessoas circundantes, sendo que o referencial familiar orienta as relações da criança que são estabelecidas com o restante da sociedade. Por esta razão, quando a criança inicia sua vida escolar, ampliam-se suas relações e ela, por meio da atividade de estudo, tem seu lugar

¹⁸ O termo pode aparecer em alguns textos como sinônimo de “brincadeira”.

social reconfigurado. Em relação ao papel da escola na formação dessa nova atividade, Facci (2004) destaca que

Na escola, a criança tem deveres a cumprir, tarefas a executar e, pela primeira vez em seu desenvolvimento, tem a impressão de estar realizando atividades verdadeiramente importantes. O estudo serve como intermediário de todo o sistema de relações da criança com os adultos que a cercam, incluindo a comunicação pessoal com a família. Podemos observar várias mudanças que se operam ao redor da criança, dentro mesmo da própria família: os parentes dirigem-se a ela sempre perguntando pela escola, pelos seus estudos; em casa a criança não pode ser importunada pelos irmãos quando está fazendo tarefa etc. Nesta atividade de estudo ocorre a assimilação de novos conhecimentos, cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino. (FACCI, 2004, p. 70, grifo nosso).

Cabe destacar que a atividade de jogo de papéis, de acordo com Magalhães e Mesquita (2014), configura-se como “um momento singular do desenvolvimento da criança que insere-se na universalidade das conquistas humanas” (MAGALHÃES; MESQUITA, 2014, p. 268). Quando inferimos acerca de tais conquistas humanas, necessitamos considerar em qual sistema tais conquistas se dão e, aqui, neste caso específico, estamos mencionando o jogo de papéis na sociedade da mercadoria, em meio a luta de classes, onde o brincar é atravessado pelos interesses burgueses da classe dominante, que elitiza o jogo e estabelece as atividades prioritárias, os parâmetros e referenciais do trabalho valorizável que são reproduzidos por meio da brincadeira.

Com a adolescência, uma nova atividade principal se forma e está centrada na mudança de posição ocupada pelo jovem em relação aos adultos, isto é, a atividade de comunicação íntima pessoal. Nessa atividade, o jovem – que já se percebe capaz de solucionar problemas tal qual um adulto faria, por ter se desenvolvido física e intelectualmente – se vê apto a questionar demandas que lhe são impostas, bem como analisar qualidades e conhecimentos dos adultos, buscando na relação de grupo com os seus iguais reproduzir as relações existentes entre adultos. Nesse estágio do desenvolvimento a atividade de estudo continua presente, mas de forma mais autônoma, na medida em que o adolescente inicia o movimento de domínio da estrutura geral da atividade de estudo e reconhecimento dos motivos da atividade e desenvolvendo a atividade de estudo mais ligada à atividade profissional.

Faz-se imprescindível ressaltar que as atividades são principais em determinados estágios, mas não desaparecem à medida que outra atividade se forma, isto é, vão gradativamente perdendo a centralidade, ora estando mais ligadas ao desenvolvimento afetivo-emocional, no campo dos motivos e necessidades, ora mais ligadas ao desenvolvimento cognitivo, na formação de potenciais técnico-operacionais. Outro aspecto a ser enaltecido refere-se ao fato de que nem toda atividade desenvolvida pela criança durante os estágios

promove a formação de novas capacidades psíquicas, limitando-se a fortalecer e exercitar capacidades consolidadas em estágios anteriores¹⁹.

Uma vez realizada essa breve conceituação, discorreremos mais detalhadamente a respeito de duas atividades principais características do período em que a criança transita da educação infantil ao ensino fundamental, enfocando o papel do ensino no desenvolvimento e no deslocamento da centralidade de uma atividade principal para outra, a partir da especificidade do ensino de arte no primeiro ano do ensino fundamental.

3.1.1 A atividade do jogo de papéis

O ensino de arte foi incluído no currículo escolar pela LDB em 1971, sofrendo alterações em seu conteúdo, no uso de termos e se tornando obrigatório e compreendido como disciplina a partir do primeiro ano do ensino fundamental apenas em sua versão atual. Partindo dessa informação, buscamos entender em que período do desenvolvimento se encontram as crianças que, ingressando no ensino fundamental, adentram a esse universo de formalização das noções estéticas e artísticas que se revela à disciplina de arte e passamos a investigar quais atividades se revelam como principais nesse estágio do desenvolvimento.

Com o fim da primeira infância e tendo avançado consideravelmente no desenvolvimento da linguagem, na consolidação da capacidade de locomoção autônoma e no desenvolvimento da atividade objetual manipulatória, a criança passa a ter como atividade principal em seu estágio pré-escolar a atividade do jogo de papéis. Nesta atividade a criança se apropria dos princípios, normas, valores e modos de ação implicados nas relações humanas por meio da representação de atividades socialmente valorizadas. Ou seja, por meio da imitação de papéis que os adultos desempenham na realidade e em suas relações sociais. Por meio da atividade de jogo de papéis, a criança é preparada para agir concretamente no mundo na medida em que “ensaia”, por meio da representação, os modos de agir que os adultos já dominam.

Segundo Elkonin (1987), o jogo – como uma atividade humana que se espelha, reproduz por imitação outras atividades humanas – permite que a criança modele suas relações interpessoais, o que contribui diretamente com seu desenvolvimento psíquico e formação de sua personalidade. A esse respeito destaca que “[...]a evolução do jogo prepara para a transição para uma fase nova, superior, do desenvolvimento psíquico, a transição para um novo período evolutivo” (ELKONIN, 1998, p. 421). A arte, em sendo parte constituinte da atividade humana, também está presente no jogo, na medida em que a criança ao mínimo contato com os objetos

¹⁹ O que Vigotski (2007) nomearia como *nível de desenvolvimento real*.

estético-artísticos, coloca-se a *brincar* de criar, reproduzindo os modos de ação do artista – ainda que sem apropriar-se dos conhecimentos implicados no *fazer* artístico. A esse respeito, Elkonin (2009) pondera que:

No homem, é o jogo a reconstrução de uma atividade que destaque o seu conteúdo social, humano: as suas tarefas e as normas das relações sociais. Vista assim a forma desenvolvida do jogo, fica possível compreender a sua afinidade com a arte, cujo conteúdo abrange, além disso, o sentido e as motivações da vida. A arte é julgamento nosso, a interpretação com meios estéticos peculiares desses aspectos da vida e atividade humana, a apresentação desses aspectos às pessoas para fazê-las viver esses problemas, aceitar ou rechaçar a interpretação que o artista dá do sentido da vida. Deve-se precisamente a essa afinidade do jogo e da arte que as diversas formas de arte desalojem pouco a pouco da vida adulta as formas evoluídas de atividade lúdica. (ELKONIN, 2009, p.19, grifo nosso).

Podemos concluir a partir disso que a criança, quando deixa a educação infantil para ingressar no primeiro ano do ensino fundamental esteja familiarizada com os modos de ação implicados na atividade estético artística – seja ela de criação, seja de recepção – mas não seja capaz de atuar concretamente na realidade a partir dessas noções e encontrará em um novo ambiente – o ensino fundamental – condições que a auxiliarão na formação de uma nova atividade que vai além da representação – e que envolve a necessidade de apropriação de conhecimentos teóricos: a atividade de estudo.

3.1.2 A atividade guia de estudo

Antes de iniciar a discussão acerca da transição entre a atividade de jogo de papéis e a atividade de estudo propriamente dita – que deve se dar na transição entre o estágio pré-escolar e escolar e que corresponde ao momento em que a criança deixa a educação infantil e ingressa no ensino fundamental – faz-se importante descrever mais detalhadamente a formação da atividade de estudo. Pretendemos *desenhar* os movimentos que caracterizam a formação dessa atividade, pois é a partir dessa formação que a criança se aproximará da essência dos objetos e suas significações por meio da apropriação dos conceitos teóricos.

Na teoria histórico-cultural, segundo Davydov (2008) define-se *atividade de estudo* como uma forma específica de atividade humana que se direciona para a assimilação de conhecimentos teóricos, objetivando a formação do pensamento teórico, isto é, uma atividade desenvolvida na escola que se configura como instituição cuja principal função é a transmissão do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade. Para fins de delimitação do que venha a ser a atividade de estudo, Asbahr (2016), aponta uma diferencia básica bastante pertinente:

Primeiramente é importante conceituar a atividade de estudo. Vale destacar que quando estamos falando sobre a atividade de estudo não podemos tomá-la como

sinônimo das ações realizadas cotidianamente pelas crianças na escola e fora dela, tais como leitura de textos, realização de exercícios para fixação de conteúdos, avaliações, cópias, lição de casa etc. A atividade de estudo refere-se à atividade guia do desenvolvimento na idade escolar, cuja característica é produzir a constituição de uma neoformação psicológica essencial ao processo de humanização, a formação do pensamento teórico. As ações mencionadas podem compor a atividade de estudo se seus fins forem condizentes com os motivos desta atividade no sentido da formação do pensamento teórico, mas podem, por outro lado, serem meras operações que pouco contribuem à sua formação. (ASBAHR, 2016, p.96, grifo nosso).

A formação da atividade de estudo significa mais um salto no desenvolvimento da criança porque nela, diferentemente do que ocorre na atividade de jogo de papéis, a criança vai além da reprodução do que ela observa na realidade e a atividade de orientar a atividade de estudo – a atividade de ensino – deve criar as condições para apropriação dos conhecimentos teóricos, isto é, “[...] não se trata de garantir que a criança aprenda apenas a verbalizar um conceito, mas que se aproprie do processo lógico e histórico que produziu a necessidade e a elaboração daquele conceito[...]” (ASBAHR, 2016, p.100). Nesse estágio, o ensino escolar deve ser capaz de introduzir a criança nessa nova atividade que tem por principal finalidade oportunizar o acesso à apropriação dos conhecimentos científicos, por meio da formação do pensamento teórico e formação da consciência que, via de regra, comporão a base para o desenvolvimento de outras funções.

No que tange ao processo de apropriação do conhecimento teórico na atividade de estudo, Davidov e Márkova (1987b) afirmam que este movimento se caracteriza pelo processo de reprodução, pelo indivíduo, dos “(...) procedimentos historicamente formados de transformação dos objetos da realidade circundante, dos tipos de relação em direção a isso e do processo de conversão de padrões, socialmente elaborados, em formas da ‘subjetividade’ individual” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987b, p.321, grifo nosso). Para os autores, a atividade de estudo possui como unidade de análise²⁰ a *tarefa de estudo* que é organizada a partir de *problemas de aprendizagem* que nada mais são que problemas concretos colocados pela história humana que para serem solucionados demandam a reprodução do movimento lógico-histórico dos conceitos pelos sujeitos. Assim, é necessário que a criança aprenda o que os seres humanos criaram até o momento presente – e o domínio do modo geral de estudo desses conceitos – e é necessário que a criança se aproprie dos conhecimentos teóricos que a instrumentalize para criar, de forma humana, na realidade.

²⁰ De acordo com Vigotski (2000), unidade de análise corresponde ao produto da análise que contém todas as propriedades inerentes ao todo, isto é, a parte indecomponível que revela, em sua forma primária e simples, as propriedades do todo.

Davidov e Márkova (1987b) sistematizam a estrutura da atividade de estudo, detalhando de que maneira essa atividade deve se formar e quais os componentes dessa atividade, que se centra basicamente: 1. Na compreensão das tarefas de estudo pelo estudante; 2. Na realização das ações de estudo pelo estudante; 3. Na realização pelo próprio estudante do controle e avaliação.

A compreensão das tarefas de estudo está intimamente ligada à generalização teórica, isto é, a capacidade de o estudante dominar as relações internas do conhecimento estudado, bem como o domínio sobre novos procedimentos de ação. Já a realização das ações de estudo implica organização das ações pelo próprio estudante, visando individualizar relações gerais para identificar as relações entre as generalizações conceituais, modelar essas relações, diferenciar as principais ideias de uma determinada área do conhecimento, bem como desenvolver a capacidade de dominar os procedimentos de passagem das relações gerais à sua concretização. Consiste em analisar e realizar sínteses do conhecimento apreendido, na realização, pelo próprio aluno, das ações de controle e na avaliação do terceiro componente desta estrutura. Acerca do que caracteriza a formação efetiva da atividade de estudo, os autores concluem que:

A formação da atividade de estudo é o aperfeiçoamento de cada um de seus componentes, de sua inter-relação e de suas passagens mútuas; refinamento dos aspectos motivacionais e operacionais do estudo; a transformação do aluno em sujeito da atividade de estudo realizada por ele; o domínio, pelo aluno, das formas da atividade de estudo conjunto; Esta formação também está ligada à presença do efeito no desenvolvimento e educador da atividade de estudo. É por isso que os níveis de maturidade dessa atividade como um todo e de seus componentes constituem importantes características qualitativas da eficácia do trabalho do professor e do aluno.. (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987b, p. 326, grifo nosso)²¹.

Asbahr (2016) ressalta ainda o papel da atividade de estudo na formação da próxima atividade guia, a atividade da *comunicação íntima pessoal*, bem como seu caráter coletivo, em sendo uma atividade conjunta tanto no que diz respeito à mediação do(a) professor(a), quanto no que tange ao fato de se desenvolver entre os(as) estudantes. Partindo dessas considerações, discutiremos a transição entre a atividade guia do jogo de papéis e a atividade de estudo, um período crítico onde podemos observar mudanças substanciais no comportamento e papel social da criança, entre 5 anos e meio e seis anos e meio de idade.

²¹ Trecho original: La formación de la actividad de estudio es el perfeccionamiento de cada uno de sus componentes, de su interrelación y de sus pasajes mutuos; el perfeccionamiento de los aspectos motivacional y operacional del estudio; la transformación del alumno en sujeto de la actividad de estudio por él realizada; el dominio, por parte del alumno, de las formas de la actividad de estudio conjunta; esta formación también está ligada con la presencia del efecto sobre el desarrollo y educador de la actividad de estudio. Por eso los niveles de madurez de esta actividad en conjunto y de sus componentes constituyen importantes características cualitativas de la eficacia del trabajo del maestro y del escolar. (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987b, p. 326, grifo nosso).

3.1.3 A transição entre a atividade guia do jogo de papéis e a atividade guia de estudo

De acordo Leontiev (1998a), no decorrer do seu desenvolvimento, a criança percebe que seu papel no mundo das relações humanas não mais corresponde aos seus potenciais e se esforça para transformá-lo, tornando-se consciente das relações sociais estabelecidas e modificando a motivação de sua atividade: a criança reinterpreta suas ações e outros motivos surgem. A medida em que a atividade principal passa a um segundo plano dando espaço gradativamente a uma nova atividade principal, suas ações, funções e operações se transformam e a consciência acerca da nova atividade gera conflitos que interferem na formação da personalidade da criança.

Pasqualini e Abrantes (2016) destacam o caráter não linear e gradativo da mudança entre as atividades na idade pré-escolar, afirmando ser preciso deixar claro que atividade de estudo começa a se formar, ainda que de maneira embrionária na idade pré-escolar, ao mesmo passo que o jogo permanece relevante para o desenvolvimento infantil com a entrada na idade escolar, uma vez que os motivos e as capacidades caros à formação da atividade de estudo começam a se estruturar no período anterior do desenvolvimento, isto é, por meio da brincadeira, sendo que esta última, paulatinamente, vai ocupando posição secundária para que a nova atividade se forme. Os autores pontuam ainda que

A princípio o jogo se mantém como atividade dominante e o estudo surge como possibilidade embrionária. As condições educativas devem criar as condições necessárias para que, com o ingresso da criança no Ensino Fundamental, essa relação de dominância progressivamente se inverta, de forma que o estudo passe a ser dominante e o jogo possa ir gradativamente perdendo a centralidade, sem desaparecer, mas passando ao lugar de atividade acessória, subordinada, secundária, que pode cumprir funções diversas no planejamento de ensino, potencializando o próprio estudo. Uma das condições para que essa transição se dê é a formação de um desejo estável de aprender, que se institui sobre a base da curiosidade espontânea infantil – típica do período pré-escolar do desenvolvimento – mas supera seu caráter efêmero e consolida uma atitude de interesse perene pelo conhecimento e pela aprendizagem que não possa ser satisfeito no âmbito da atividade lúdica. É assim que se formará na criança o motivo de estudo, impulsionando-a a engajar-se em uma atividade cuja finalidade é a apropriação do conhecimento. (PASQUALINI; ABRANTES, 2016 p.92, grifo nosso).

Julgamos ser importante colocar em relevo que os períodos de crise que se intercalam com os períodos de estabilidade e demonstram a necessidade interna da criança de passar de um estágio a outro diante do surgimento da contradição entre o modo de agir no mundo que a criança possuía e as suas novas possibilidades de ação que superam o antigo modo. Em concordância com Leontiev (1978), é possível conceber que a atividade se reorganiza à medida que as necessidades internas e externas da criança a levam a mudar de interesse num processo

dialético entre o “que foi” e o “que será” em termos de habilidades, interesses, capacidades e *neoformações*.

Asbahr (2016) destaca que a entrada na escola, especificamente no primeiro ano do ensino fundamental, modifica substancialmente a situação da criança perante a sociedade, que começa a realizar uma atividade valorizada socialmente, considerada “importante e séria”. Ocorrendo essa mudança na posição social da criança, a atividade guia de que tratou Leontiev também muda: a atividade de estudo torna-se a atividade principal da criança, desde que seu processo de escolarização seja bem conduzido pela escola e pela família, produzindo então uma nova *situação social de desenvolvimento*²² da personalidade da criança, onde o estudo serve como intermediário de todo o sistema de relações no qual a criança está inserida e constrói com os adultos que a cercam.

A partir dessas pontuações, partimos para a problematização da relação entre a atividade de estudo da criança em idade escolar e a atividade de ensino do professor, especificamente na disciplina de arte, visando a formação do pensamento estético-artístico: afinal, como a disciplina de arte pode contribuir para a formação deste tipo de pensamento? Como o ensino de arte intencionalmente organizado pode orientar a atividade de estudo e *construir o humano* de que tanto falamos até aqui?

3.2 Da brincadeira à arte como atividade: A organização do ensino de arte no primeiro ano do Ensino Fundamental

Assumimos como premissa desde o princípio da pesquisa que a atividade de estudo e atividade de ensino formam a unidade que configura a atividade pedagógica, sendo a atividade de ensino do professor orientadora da atividade de estudo da criança que, no caso da disciplina de arte, está ingressando em um universo cuja a linguagem possui suas regras próprias e uma leitura da realidade. Dentro dessa lógica, depende de processos de ensino e de aprendizagem que instrumentalizem o estudante a recepcionar e atuar com os objetos estético-artísticos.

Pelo que vimos expondo, concluímos que *ensinar o que quer que seja*²³ no campo da

²² Conceito utilizado por Vigotski (1996) para caracterizar o conjunto das condições internas de desenvolvimento do indivíduo, isto é, o conjunto de expressões particulares da percepção, compreensão e apreensão da realidade das coisas, sendo a *situação social de desenvolvimento* específica de cada criança e de cada período do seu desenvolvimento.

²³ Quando nos referimos ao conteúdo indeterminado utilizando a expressão “que quer que seja” o fazemos com a intenção de deixar em aberto que conteúdo seria essa, uma vez que é consensual que se configura como uma problemática importante do ensino de arte a definição do que é que se pode de fato ensinar em arte e quais as evidências de que ocorre uma “aprendizagem” no sentido estrito da palavra desse conteúdo. Em nossa pretensão está conhecer as formas pelas quais pode a organização do ensino orientar uma atividade de estudo em arte, a partir da formação do pensamento estético-artístico e tendo como ferramenta importante na organização desse ensino a

arte implica diretamente na formação do pensamento teórico – mais especificamente o pensamento estético-artístico – que se dá não pela transmissão, por parte do professor, de conceitos isolados para o aluno que os reproduz mecânica e operacionalmente, orientando sua atividade criativa ou receptiva, no uso de técnicas e ferramentas, mas consiste em expor o conhecimento historicamente sistematizado a fim de favorecer generalizações e auxiliar no processo de assimilação de conceitos teóricos, bem como suas relações internas, reproduzindo seu movimento lógico histórico; em apresentar problemas de aprendizagem que oportunizem a criança a relação com os objetos estético-artísticos e suas significações, bem como organizar as tarefas de estudo de acordo com as necessidades e potencialidades do estudante, criando condições para que gradualmente ocorra a catarse que, provavelmente, culminará na assimilação de novos modos de ação na realidade com os objetos estético-artísticos, isto é, novos modos de ação a partir do domínio da linguagem estético-artística, seus signos e demais instrumentos.

Segundo Oliveira e Sforzi (2020), há um consenso na Teoria Histórico-Cultural de que a criança não aprende sozinha e que necessita da intervenção do adulto, sendo que no ambiente escolar esse adulto é o professor. Essa ideia parece ser bastante difundida entre os professores quando se trata do ensino da linguagem escrita, da matemática e outros conteúdos curriculares. Porém, uma lacuna se evidencia quando o assunto é disciplina de arte, que reproduz um movimento pendular entre duas práticas que regem a organização do ensino, ora estruturada a partir de uma padronização excessiva das atividades – em que o professor tem a direção total – ora tendo como base a livre expressão das crianças – em que a intervenção do professor inexistente.

De acordo com as autoras, no interior da escola ambas as práticas subsistem e se alternam, o que revela haver ainda uma distância entre as teorizações acerca do que venha a ser a mediação do professor na disciplina de arte e o que de fato se processa na organização do ensino. A esse respeito, indagam que

De fato, o ensino da Arte tem sua especificidade, daí que a ideia de que o professor deve ser o mediador no processo de aprendizagem dos estudantes não é tão facilmente transposta para essa área do conhecimento. Como mediar esse conhecimento sem que seja retirada dos estudantes a sua possibilidade de criação e expressão? Ou melhor, como organizar o ensino de modo que desenvolva a aprendizagem dos conceitos de Arte e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes? (OLIVEIRA; SFORZI, 2020, p.462, grifo nosso).

Para sintetizar o que reputamos ser uma mediação efetiva no ensino de arte, especificamente o ensino voltado a criança ingressante no Ensino Fundamental, destacamos

produção da Recepção estético-literária, sem sugerir o que deve ou pode ser ensinado na disciplina de arte, tarefa essa mais adequada a estudos pedagógicos.

algumas considerações acerca das necessidades de desenvolvimento dos sujeitos que estão transitando entre a brincadeira²⁴ e a arte como atividade teórico-conceitual.

Considerando a atividade de estudo como a atividade que deve se tornar gradativamente a atividade principal da criança que ingressa no processo de escolarização e como uma atividade que, quando desenvolvida promove a constituição de uma neoformação psicológica essencial ao processo de humanização (a formação do pensamento teórico), fica evidente a necessidade de questionar a partir de qual metodologia, ou seja, como são transmitidos²⁵ os conteúdos do campo da arte às crianças durante sua vida escolar, em sala de aula, para que por meio da atividade de estudo sejam apropriados por elas e, de que forma o aluno é preparado para entrar em contato com o objeto artístico. Acerca da especificidade do que possa contribuir para uma educação estética efetiva no que tange a abordagem teórica, Barbosa (1989) destaca em suas investigações as concepções de leitura da imagem e história da arte em relação a obra de arte:

Nossa idéia de leitura da imagem é construir uma metalinguagem da imagem. Isto não é falar sobre uma pintura mas falar a pintura num outro discurso, às vezes silencioso, algumas vezes gráfico, e verbal somente na sua visibilidade primária. [...] Nossa concepção de história da arte não é linear mas pretende contextualizar a obra de arte no tempo e explorar suas circunstâncias. Em lugar de estar preocupado em mostrar a então chamada evolução das formas artísticas através dos tempos, pretendemos mostrar que a arte não está isolada de nosso cotidiano, de nossa história pessoal. Apesar de ser um produto da fantasia e da imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Idéias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar e não existe visão desinfluciada e isolada. Construímos a História a partir de cada obra de arte examinada pelas crianças, estabelecendo conexões e relações entre outras obras de arte e outras manifestações culturais. (BARBOSA, 1989, p. 178, grifo nosso).

A respeito disso é que estamos tratando quando defendemos uma educação estética que parta da Recepção estético-literária, na formação do pensamento estético-artístico, por meio de uma atividade de estudo da criança orientada pela atividade de ensino do professor: a apropriação da Arte integralmente, isto é, uma educação por meio da disciplina de arte que possa fornecer informação histórica e oportunize a compreensão da linguagem estético-artística pelo estudante, compreensão da arte como atividade de expressão e construção de si na singularidade, bem como na genericidade. No que diz respeito a produção da recepção das obras de arte, Ostrower (1959) destaca a existência de um problema cada vez mais agudo na arte que é a relação entre a arte e o espectador:

[...] a opinião de Dürer de que “a pintura só poderia ser julgada por pintores, por bons pintores, pois para os outros permaneceria sempre uma linguagem estranha”, leva-nos

²⁴ Outra forma de nos referirmos a atividade de jogo de papéis/jogo.

²⁵ Em todo corpo do texto mencionamos os termos “transmissão” e transmitir” para nos referirmos não a uma transmissão passiva de conteúdos pelo professor, mas uma ação fundamental na atividade de ensino, em que o estudante apenas recebe informações, mas nos referimos a uma transmissão por parte do professor – que é o sujeito mais experiente – de conhecimentos científicos historicamente sistematizados pela humanidade.

a crer que mensagem artística talvez nunca tenha chegado ao alcance das grandes massas e que em todos os tempos ficou restrita a uma minoria. É claro que não quero nem poderia defender esse estado de coisas como ideal – apenas constato a realidade histórica sem saudosismos falsos e sentimentais. [...] Tanto as escolas quanto a maioria dos livros oferecem formulas que garantem a posse da arte como se fosse um objeto, teremos então uma arte arrumada em umas tantas gavetinhas todas facilmente identificáveis pelos seus rótulos uma vez diferenciados os nomes dos artistas, e das épocas (de permeio com algumas anedotas biográficas) e decorados alguns julgamentos emitidos em livros. [...] O fato de saber nomes e datas ajuda a colocar alguns problemas artísticos dentro de um contexto maior; nem de longe, porém, nos leva a “compreender a arte”. (OSTROWER, 1959, p. 1-2, grifo nosso).

De acordo com a autora supracitada, revela-se mais importante conhecer a *vida formal da obra de arte* – e avaliamos que essa vida possa ser conhecida, ao menos em parte, por meio dos conceitos envolvidos em seu processo de produção – do que datas e nomes, pois esse aspecto da obra refere-se diretamente a vida de cada sujeito singular, à consciência dos espectadores que a recebem os conteúdos das obras de forma individual, conteúdos esses não imediatamente transponíveis em linguagem discursiva – pois demandam a mediação de procedimentos e conceitos para serem traduzíveis verbalmente – integrados de forma indissolúvel a sua forma, não permitindo transposições para outros contextos ou meios de comunicação.

Essas afirmações reiteram a ideia de que a arte possui uma linguagem própria e complexa, com códigos cujo processo de decifragem depende de método específico, não passível de apropriação espontânea ou aleatória. Surgem então alguns dos questionamentos mais pertinentes desta pesquisa: A organização do ensino de arte tem conseguido, por meio da mediação do professor na disciplina de arte, atuar para a formação do pensamento estético-artístico e a formação da atividade de estudo, instrumentalizando o estudante para que ele seja capaz de decifrar tais códigos e dominar tal linguagem?

Ponderamos que a produção da Recepção estético-literária na atividade pedagógica seja uma significativa parte do processo de apreensão dos elementos conceituais que levam ao domínio dessa linguagem, pois possibilita ao estudante o enriquecimento do universo de significações, elevando as significações dos objetos estético-artísticos acima das dimensões empíricas e imediatas. Ostrower (1959) reitera o papel das obras de arte no processo auto constituição do sujeito que as recebe, afirmando que

A obra de arte, uma vez criada, passa a viver uma vida autônoma, desligando-se do artista como uma criança que caminha para seu destino próprio, particular. E nós, seres vivos, ao encontrá-la, participamos deste seu destino, ou melhor, o moldamos e impulsionamos. O ato de contemplar não significa receptividade passiva, é antes altamente dinâmico. Para cada espectador que a recria para si mesmo em inúmeros e renovados instantes, a obra de arte se revela numa constante reencarnação, em vida que indefinidamente renasce. (OSTROWER, 1959, p. 1, grifo nosso).

Quando abordamos a questão da apreensão dos elementos conceituais necessária ao

domínio da Arte por meio da atividade pedagógica e da produção – no estudante – da Recepção estético-literária no ensino fundamental, cuidamos para que se faça evidente seu caráter embrionário, uma vez que a criança em plena transição de uma atividade guia a outra – do jogo a atividade de estudo – está iniciando seu primeiro movimento de contato com os conceitos e suas sínteses. E então podemos nos questionar: se a criança está em sua atividade de jogo e ingressando no ensino fundamental poderá tomar contato de forma mais incisiva com conceitos na formação de sua atividade de estudo? Como é que tudo começa no que diz respeito à arte? Quando e a partir do que ela “deixa” de brincar e faz arte propriamente dita, orientada conceitualmente? A resposta que encontramos na literatura e que se confirmou em narrativas das professoras de Arte ouvidas nessa pesquisa foi sonora e direta: o desenho é central na transição entre essas atividades guia.

Beilfuss (2015) afirma que os desenhos das crianças originam-se em impulsos espontâneos que excluem a premeditação, caracterizando-se como uma ação em que a criança se expressa, prioriza o prazer resultante do gesto de desenhar e inscrever suas emoções, satisfazendo a demanda de deixar a sua marca, sendo inicialmente o desenho uma alternativa para o registro de sua experiência cotidiana. A autora destaca ainda que o desenho evolui de riscos e rabiscos a símbolos que se convertem em uma linguagem pictórica elaborada que tem grande importância na construção das demais linguagens visuais. Moreira (1993) contribui com essa definição afirmando que

Entende-se por desenho o traço que a criança faz no papel ou em qualquer superfície, e também a maneira como a criança concebe seu espaço de jogo com materiais de que dispõe, ou seja, a maneira como organiza as pedras e folhas ao redor do castelo de areia, ou como organiza as panelinhas, os pratos, as colheres na brincadeira de casinha, tornando-se uma possibilidade de conhecer a criança através de uma outra linguagem: o desenho de seu espaço lúdico. (MOREIRA, 1993, p.16, grifo nosso).

A esse respeito, Derdyk (1989) pontua que o desenho se caracteriza a partir de elementos como o Ponto, a Linha, as Cores entre outros, destacando que a agilidade e a transitoriedade natural do desenho, acompanham a “flexibilidade e a rapidez mental, numa integração entre os sentidos, a percepção e o pensamento” (DERDYK, 1989, p.24), o que nos leva a crer que o resultado qualitativo obtido na expressão por meio desses elementos está diretamente atrelada a formação do pensamento estético-artístico. Corroborando ao princípio de que o desenho como brincadeira espontânea vai dando lugar ao desenho artístico, Elkonin (2009) menciona Spencer (1897) para afirmar que a única diferença entre jogo e atividade estética está em que no primeiro manifestam-se as aptidões inferiores – ações operacionais – e na segunda as superiores – ações cuja intencionalidade é orientada por conceitos.

A seguir, apresentamos as proposituras do currículo que orienta a atividade de ensino

das professoras participantes dessa pesquisa e de que forma essa orientação se faz concreta no ingresso da criança advinda da educação infantil a disciplina de Arte, para compreendermos melhor o que teoricamente é esperado que se ensine em Arte no primeiro ano do Ensino Fundamental.

3.3 O Currículo Municipal de Bauru e o ingresso da criança na disciplina de arte

Um exemplo que elucida de maneira significativa a relevância do ensino de arte na formação humana da criança em idade escolar e que orienta suas práticas nas *disciplinas do ciclo estético* é o do Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal, organizado por Mesquita, Fantin e Asbahr (2016), que enaltece como seu principal objetivo na área de artes, a possibilidade de os alunos, ao final do ensino fundamental, desenvolverem a consciência estética,

[...] frente à realidade compreendendo a arte como atividade genuinamente humana capaz de sintetizar, por meio de suas expressões, a criatividade e a poética do homem, sabendo identificar a diversidade de manifestações artísticas elaboradas ao longo da história, os contextos nos quais foram produzidas, por meio do estudo e do exercício de processos de apreciação e criação, respeitando e valorizando o patrimônio artístico e cultural da humanidade, bem como, o papel social do artista como trabalhador e produtor de cultura”. (BERTIZOLI et al, 2016, p.396, grifo nosso).

O documento fora orientado pelos pressupostos da Psicologia Histórico-cultural e pela Pedagogia Histórico-crítica e possui densa produção no que diz respeito tanto a fundamentação teórico-metodológica, quanto a matriz curricular, apesar de algumas contradições justificáveis dada a amplitude e complexidade do material, além do fato de consistir em uma construção coletiva entre professores (as) de todas as disciplinas, gestores (as) e pesquisadores (as), em uma parceria entre as comunidades escolar e acadêmica. O currículo comum serve como pano de fundo de nossa pesquisa, uma vez que – ao menos em tese – é a partir das orientações teórico-metodológicas desse documento que a organização do ensino de arte se estrutura e é, também, por meio da construção coletiva contínua desse documento que se pode, passo a passo, reconhecer as necessidades e potenciais do sistema de ensino para promover uma educação estética efetiva.

A matriz curricular da disciplina de arte na produção apresenta como objetivo possibilitar aos alunos do Sistema Municipal de Ensino de Bauru, ao final do Ensino Fundamental o desenvolvimento da consciência estética frente a realidade, na compreensão da arte como “atividade genuinamente humana capaz de sintetizar, por meio de suas expressões, a criatividade e a poética do homem, sabendo identificar a diversidade de manifestações artísticas elaboradas ao longo da história, os contextos nos quais foram produzidas” (BERTIZOLI, 2016,

p.396), a partir do estudo e do exercício dos processos de criação e recepção, por meio da valorização do patrimônio artístico e cultural da humanidade e do respeito ao papel social do artista como trabalhador e produtor de cultura.

Para além deste objetivo, o documento delimita os eixos – música, dança, teatro e artes visuais – e as temáticas sugeridas para serem abordadas em cada semestre de cada ano do ensino fundamental, enaltecendo a possibilidade de tanto os eixos quanto às temáticas poderem ser integrados em projetos multilinguagem. De acordo com Bertizoli et al (2016), “terminantemente a noção de como a arte vem sendo ensinada no decorrer do tempo, suas relações com a educação no contexto escolar e um olhar sobre o processo histórico social, são fundamentos essenciais para o encaminhamento de um trabalho de educação em arte” (BERTIZOLI et al, 2016, p. 401). Enaltece, ainda, a necessidade de o professor possuir conhecimento acerca dos conteúdos nas diferentes linguagens artísticas, além de ter uma prática artística e estética em consonância com a concepção materialista e dialética, concebendo o ser humano como ser histórico e social.

Faz-se imperioso destacar ainda que em termos mais específicos da atividade de ensino, isto é, no que tange aos conteúdos que devem ser transmitidos os estudantes no primeiro ano do Ensino Fundamental, o currículo menciona como referencial a Abordagem Triangular²⁶. Segundo Barbosa (2005a), o ensino da Arte deve ser composto pela História da Arte, pela leitura da obra de arte – o que para nós integra a atividade de Recepção Estético-literária – e pela contextualização e pelo fazer artístico, em que o estudante que aprende Arte deve dominar não só a ação com os objetos estéticos e técnicas de produção dos objetos, mas compreender a origem histórica dos objetos e as relações entre eles. Abaixo, apresentamos um quadro que, sinteticamente, apresenta os conteúdos apontados no currículo como essenciais ao primeiro ano do Ensino Fundamental:

Quadro 1 - Matriz Curricular da disciplina de Arte

²⁶ Proposta criada por Ana Mae Barbosa.

1º ANO - 1º SEMESTRE GESTUALIDADE, TEMPO E ESPAÇO			
Eixo 1 <i>Artes Visuais</i>	Eixo 2 <i>Música</i>	Eixo 3 <i>Dança</i>	Eixo 4 <i>Teatro</i>
registro gráfico como consequência da gestualidade no tempo e no espaço	fonte sonora som e silêncio	movimentos expressivos e biomecânicos	o corpo ator: gestualidade, deslocamento
noções de linha e forma	ritmo	locomção	percepção do corpo enquanto: peso, elasticidade e possibilidades de movimento
meios e suportes	duração e andamento	deslocamento	orientação no espaço
tempo e espaço nas representações visuais e na natureza		sequências rítmicas	relaxamento e respiração
		orientação no espaço	
		relaxamento e respiração	

Fonte: Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal [recurso eletrônico], 2016, p. 405.

Quadro 2 - Matriz Curricular da disciplina de Arte

1º ANO - 2º SEMESTRE COR E LUZ			
Eixo 1 <i>Artes Visuais</i>	Eixo 2 <i>Música</i>	Eixo 3 <i>Dança</i>	Eixo 4 <i>Teatro</i>
cor e percepção: cor como pigmento e cor como luz	timbre	movimentos expressivos e biomecânicos: exploração das sensações de cores e de luzes	o corpo ator: gestualidade, sensações que afloram do corpo através dos sentidos
expressão: intencionalidade no uso da cor	comportamento do som e da música: altura, intensidade	locomção	percepção do corpo enquanto: peso, elasticidade e possibilidades de movimento
comportamento da cor e luz no ambiente e na arte	expressão: intencionalidade na música	deslocamento	orientação no espaço
	comportamento do som no ambiente e na música	sequências e variações rítmicas	relaxamento e respiração
		orientação no espaço	
		relaxamento e respiração	
		expressão: intencionalidade na dança	expressão corporal/gestual na busca de valores e significados de cores e de luzes

Fonte: Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal [recurso eletrônico], 2016, p.406.

Empreendemos esse pequeno recorte na estrutura curricular que serve de base para a organização do ensino de arte no sistema de ensino do qual advém as participantes de nossa pesquisa, para situarmos nossa pesquisa em uma realidade concreta e problematizarmos o papel do currículo na estruturação de uma atividade de ensino que orienta ou pode vir a orientar a atividade de estudo que leve em conta a produção da Recepção estético-literária, a partir das seguintes questões: O que está no documento sai do papel e se materializa no *chão da escola*? O que acontece quando a criança chega ao ensino fundamental e adentra o universo da disciplina de arte? Como acontece? E é na tentativa de responder a algumas perguntas que nos fizemos até aqui que tomamos como tarefa conhecer professoras de arte desse sistema de ensino e entrar em contato com suas *narrativas*²⁷ para entender *em que pé*²⁸ estamos em relação a uma educação estética que constrói a humanidade.

²⁷ Consideramos ser de grande valia especificar o que chamamos, nessa pesquisa, de *narrativas*. De acordo com a definição do dicionário Priberam, narrativa trata-se de uma ação, efeito ou processo de narrar, de relatar, de expor um fato, um acontecimento, uma situação (real ou imaginária), por meio de palavras; uma narração. Em nossa interpretação, os relatos, verbalizações e interações das participantes da pesquisa não só revelam uma descrição de suas vivências, mas uma reflexão ativa compartilhada de seus processos de construção como educadoras, artistas.

²⁸ Expressão popular comumente utilizada para sugerir a localização ou situação de alguém ou algo dentro de um processo contínuo, em andamento.



Figura 5 – Karina Limsi. *Processos*, 2022. Registros do processo criativo: Materiais utilizados, protótipos, ferramentas e o "ajudante" Ítalo (sobrinho) que ingressou no primeiro ano do Ensino Fundamental em Brasília-DF (Janeiro de 2020 e decidiu acompanhar a concepção das obras durante a pandemia. Fotografias com câmera de celular, 30x20cm.

4 DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS: AÇÕES DA PESQUISADORA

Essa pesquisa, que tem como objetivo conhecer e compreender as ações promovidas por professoras no âmbito da disciplina de artes, bem como acessar as concepções acerca da organização do ensino dessa disciplina por meio da narrativa dessas professoras, buscou desenvolver uma investigação de campo qualitativa de caráter exploratório no Sistema Municipal de Ensino de Bauru-SP.

Partindo das proposições do Currículo Comum do Ensino Fundamental de Bauru – SP e assumindo como intervenções um conjunto de entrevistas semi-estruturadas orientadas por roteiros, bem como encontros de orientação com as participantes – as professoras de arte responsáveis por ministrar a disciplina de Arte para os primeiros anos do ensino fundamental e a coordenadora da área de artes do município – a pesquisa intenta discutir os conceitos de atividade de estudo e ensino da Recepção Estético-literária para compreender como são conduzidas as ações de ensino na disciplina de artes, levando em conta as expressões, concepções e perspectivas de um grupo na organização do ensino direcionado a crianças ingressantes do ensino fundamental.

Como mencionado anteriormente, a pesquisa e, mais especificamente, sua metodologia e cronograma, sofreram atravessamentos em decorrência das problemáticas que emergiram da pandemia de Covid-19 que alteraram a perspectiva pela qual passamos a observar nosso objeto de estudo, sem com isso alterar substancialmente nossos interesses e objetivos. Assim sendo, acreditamos ser relevante apresentar o percurso caminhado até o presente momento, revelando nossos delineamentos metodológicos e partilhando a lente pela qual olhamos o ensino de arte nessa realidade específica.

Cabe ressaltar que, em meio a tantas adversidades, insistir em uma pesquisa de campo acabou por mais nos motivar a prosseguir em busca das respostas para nossas perguntas – ou em busca de novas perguntas ainda sem respostas – do que nos abater. Olhar para a realidade pandêmica e perceber o quanto a Arte nos deu suporte – individual e coletivamente – para lidar com as perdas, frustrações e rupturas, fez com que reavaliássemos a urgência dessa discussão: essa é uma investigação que suplantou impossibilidades em um país onde a Arte salvou vidas – na medida em que nos resgatou ao menos em parte da desumanização que momentos de crise mundial geralmente intensificam – mas também pereceu, diariamente, no sucateamento da educação, na desvalorização dos profissionais de arte e na destruição de espaços de produção, fruição e preservação de obras de arte.

Constatamos, portanto, que essa pesquisa foi e é uma pesquisa possível e está centrada na busca do elo entre a pesquisa que imaginamos inicialmente – cuja apreensão dos dados se

daria em sala de aula, junto aos professores, estudantes e equipe escolar, em tempo real – e a pesquisa que conseguimos, felizmente, concretizar – à distância, de forma remota, levando em conta as narrativas dos sujeitos que se veem agora relativamente apartados da prática que gostariam de desenvolver, mas que resistem, isto é, as professoras de Arte.

4.1 Da pesquisa imaginada à pesquisa concretizada: uma investigação possível

Antes de descrever os procedimentos metodológicos, faz-se imprescindível caracterizar melhor o cenário em que a pesquisa de campo se desenvolveu. As instituições de ensino público estiveram fechadas ou retomando gradativa e parcialmente suas atividades após um longo período de atividades educativas não presenciais, sendo que nesse contexto alguns professores de Arte mantiveram suas atividades na escola, recebendo *coortes*²⁹ intercaladas, outros foram afastados por comporem o chamado *grupo de risco*³⁰ e outros, ainda, optaram por aderir à *greve sanitária* instituída³¹ em algumas partes do país, o que demandou conhecer os detalhes dessas condições que tornavam o público da pesquisa ainda mais heterogêneo.

Em abril de 2021, fora realizada uma reunião de aproximação com profissionais da Divisão de Projetos e Pesquisas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação do município escolhido para a realização da pesquisa, afim de discutir a viabilidade e as adaptações necessárias ao desenvolvimento da pesquisa de campo e partir dessa reunião foi possível concluir que a metodologia outrora adotada – que incluía observação participante da pesquisadora em sala de aula com uma turma ingressante no ensino fundamental, bem como entrevistas presenciais com uma professora e com a coordenadora da área de Arte – não seria passível de aplicação ao menos naquele momento.

²⁹ Assim foram chamadas as divisões em pequenos grupos de estudantes que frequentaram as instituições de ensino público em horários e dias específicos, para que se pudesse garantir a circulação controlada de sujeitos ao mesmo tempo nas salas de aula. Essa foi uma estratégia adotada pelo governo municipal, nos termos dos arts. 3º e 5º do Decreto Estadual nº 64.994, de 28 de maio de 2020, seguindo também as normativas do governo do Estado de São Paulo. Ver mais nos decretos apresentados pelo governo do estado de São Paulo: nº 64.881, de 22 de março de 2020, nº 64.994, de 28 de maio de 2020 e nº 65.384, de 17 de dezembro de 2020.

³⁰ De acordo com a Folha informativa COVID-19, do Escritório da OPAS – Organização Pan-Americana de saúde – e da OMS – Organização Mundial da Saúde – no Brasil, “São considerados grupo de risco para agravamento da COVID-19 os portadores de doenças crônicas, como diabetes e hipertensão, asma, doença pulmonar obstrutiva crônica, e indivíduos fumantes (que fazem uso de tabaco incluindo narguilé), acima de 60 anos, gestantes, puérperas e crianças menores de 5 anos. Existem estudos recém-publicados com dados sobre os grupos de risco ligados a maior mortalidade por Sars-Cov-2, citando as enfermidades hematológicas, incluindo anemia falciforme e talassemia, doença renal crônica em estágio avançado (graus 3,4 e 5), imunodepressão provocada pelo tratamento de condições autoimunes, como lúpus ou câncer, exceto câncer não melanótico de pele, obesidade ou doenças cromossômicas com estado de fragilidade imunológica”. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875#risco

³¹ Termo utilizado para se referir a greve mobilizada pelos professores do estado de São Paulo, orientada pela APEOESP em 08 de fevereiro de 2021, em reação contrária à retomada das aulas presenciais.

Diante disso, foram sugeridas pela equipe da DPPE-SME³² algumas adequações que levassem em conta os protocolos que as instituições tiveram que assumir neste novo cenário e que a nosso ver solucionariam limitações que se apresentaram e podem atender aos nossos objetivos. Foi solicitada, por parte da equipe, uma contrapartida da pesquisadora que pudesse contribuir positivamente com a atuação das professoras e profissionais envolvidos na pesquisa – no que tange aos conhecimentos teóricos.

Destarte, implementamos as adequações metodológicas supramencionadas que firmaram a viabilidade da pesquisa de campo e estruturamos, como um dos momentos dessa pesquisa, encontros formativos com as professoras da disciplina de artes para discutir os conteúdos teóricos envolvidos na pesquisa, apresentando e analisando conceitos que atravessam a prática cotidiana das professoras, mas que muitas vezes não são estudados e analisados criticamente na organização do ensino, como a Recepção Estético-literária, por exemplo.

Em termos de procedimentos metodológicos, cabe ressaltar que o contato com os relatos verbais acerca das ações de ensino foi adotado como parte importante desse procedimento porque por meio dessas narrativas poder-se-á conhecer as impressões das professoras em relação a atividade de estudo de seus alunos e analisar se a atividade de ensino da Recepção Estético-literária está se configurando como uma das atividades principais nessa disciplina.

À vista disso, dividimos a pesquisa de campo em 4 (quatro) momentos:

1. O primeiro momento dedicado a uma reunião inicial em espaço virtual, gravada em plataforma online e agendada a partir de contato com a DPPE-SME, realizada com a coordenadora da área de Arte e com as professoras que ministram a disciplina de Artes para o primeiro ano do ensino fundamental no município;
2. O segundo momento destinado a realização de entrevistas individuais com as participantes;
3. O terceiro momento reservado para o desenvolvimento das ações de orientação, nos encontros com as professoras e;
4. Por fim, o quarto momento dedicado a realização da transcrição parcial dos registros dos encontros de orientação, bem como a transcrição integral das entrevistas individuais, para análise pormenorizada das narrativas emergentes dos momentos com os sujeitos da pesquisa.

A despeito dos cuidados éticos da pesquisa, apontamos que o projeto fora enviado ao Comitê de Ética da FC/unesp e aprovado (Parecer nº. 4.455.821) e que a pesquisadora informou aos participantes sobre as finalidades da pesquisa, os procedimentos de coleta de informações e como estas serão utilizadas e divulgadas ao final de todo o processo, podendo os participantes

³² Sigla que utilizaremos para nos referir a Divisão de Projetos e Pesquisas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Bauru-SP.

aderirem ou não à proposta. O consentimento dos sujeitos foi formalmente estabelecido mediante assinatura do TCLE – Termo de consentimento livre e esclarecido³³, no qual são descritos os objetivos, finalidades da pesquisa e solicitada a autorização para o uso de trechos das transcrições dos encontros gravados.

No momento inicial, foram explicitados os objetivos, metodologia e fundamentação do projeto, a fim de apresentar a proposta e identificar quais professoras teriam interesse e disponibilidade de participar da pesquisa. Dispuseram-se a participar da pesquisa 4 (quatro) professoras de Arte responsáveis pela disciplina junto aos primeiros anos do ensino fundamental e a Coordenadora da área de Arte, que supervisiona as ações de formação dos professores de artes.(colocar nota dizendo quantas professoras eram ao total, na reunião inicial)

A partir daí, as participantes foram contatadas individualmente para o agendamento das entrevistas individuais e para a realização de uma consulta geral da disponibilidade de cada participante para o agendamento dos encontros de orientação, definindo as datas dos encontros levando em consideração os horários de aulas, formações e reuniões de ATPC³⁴, visto que as professoras além de se encontrarem em condições de trabalho heterogêneas, também compunham o quadro de escolas diferentes, com rotinas e cronogramas diversos. O segundo, terceiro e quarto momentos serão descritos a seguir, em tópicos próprios.

4.2 Entrevistas individuais

Nesta etapa, configurada como o segundo momento da pesquisa de campo, foram realizadas 2 (duas) entrevistas individuais com cada professora integrante do grupo definido na reunião inicial e 2 (duas) entrevistas individuais com a coordenadora da área de Arte, também de forma remota em espaço virtual, orientadas por 4 (quatro) roteiros³⁵ distintos, sendo:

- A) Roteiro I, destinado a conhecer a perspectiva das professoras em relação a suas atuações e em relação ao desenvolvimento de seus alunos nessa disciplina em específico, isto é, conhecer a trajetória profissional dessas professoras, sua formação, expectativas e dificuldades da atuação profissional;
- B) Roteiro II, estruturado para orientar o acesso às narrativas das professoras em relação a organização do ensino de artes, ao desenvolvimento de suas ações de ensino, bem como acessar suas impressões acerca das ações de estudo de seus alunos e de seus processos de transição de

³³ O Termo de consentimento livre e esclarecido está disponível em anexo, sendo: termo de consentimento para a coordenadora da área de Arte e para as professoras participantes em Anexo I.

³⁴ Sigla utilizada para designar Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo. Legislação disponível em: <https://www.pebsp.com/atpc/>.

³⁵ Os roteiros estão disponíveis ao final do texto, em “apêndices”.

atividade-guia e;

- C) Roteiro III e roteiro IV, que sintetizam os dois primeiros roteiros, destinados à coordenadora da área de Arte, para apreender a concepção dessa profissional acerca das instituições escolares da rede em relação a essa disciplina, suas concepções acerca da função do ensino de artes na escola pública e entender o quanto do proposto de forma teórica no currículo municipal é desenvolvido de forma efetiva na atividade pedagógica.

No que tange aos roteiros orientadores das entrevistas semiestruturadas, cabe destacar que foram produzidos especificamente para essa pesquisa, contendo questões objetivas formuladas para identificar as participantes – informando os dados pessoais, tempo na função, formação acadêmica – bem como questões de ordem subjetivas, para registrar as narrativas relativas às práticas – impressões, experiências, opiniões das professoras.

Em posse dos dados obtidos na etapa de apreensão da realidade, isto é, tendo coletado os vídeos e relatos por meio das gravações dos encontros e entrevistas, foram realizadas as transcrições parciais e integrais que serão utilizadas na análise.

As questões que compuseram os questionários contemplaram tanto a dimensão pessoal quanto a dimensão acadêmica das profissionais – questões acerca da formação profissional, da relação com a arte, da relação com a prática docente, da atuação propriamente dita no que se refere a organização da prática cotidiana, entre outros), sendo que para a análise desses registros serão considerados os apontamentos feitos pelas professoras a respeito dos seguintes aspectos:

- I. As ações de ensino das docentes – relatos que apresentem ou detalhem as ações de ensino de cada professora, a organização, a estruturação e o desenvolvimento das atividades pedagógicas da disciplina de artes, bem como afirmações das professoras que evidenciem a maneira como elas conduzem as crianças ingressantes no processo de Recepção Estético-literária ou denotem que as mesmas tem desenvolvido sua atividade de ensino levando em conta o ensino da Recepção Estético-literária;
- II. As ações de estudo dos estudantes – relatos que apresentem as impressões das professoras acerca da atividade de estudo dos alunos, bem como as percepções das mesmas sobre como seus alunos se apropriam dos conceitos propostos nas aulas, como se relacionam com as obras artísticas mediados pelos conceitos apresentados e, se acreditam que o processo de transição de uma atividade guia para a outra pode ser evidenciado nesse período e quais podem ser os indicadores desse processo;
- III. A formação do pensamento estético-artístico – relatos que indiquem que as professoras, bem como a coordenadora da área de arte, percebem a existência de uma relação entre ações de ensino e de estudo no desenvolvimento do pensamento estético-artístico dos alunos e suas

percepções acerca do que venha a ser uma educação estética efetiva, bem como a possibilidade de sua ocorrência no contexto da disciplina de artes;

- IV. A relação entre o currículo comum e a prática cotidiana – relatos das professoras e da coordenadora de área que evidenciem uma correspondência entre o que é proposto no currículo comum para o ensino fundamental municipal e o que é desenvolvido cotidianamente em sala de aula, bem como relatos que detalhem estratégias baseadas nas proposições do currículo para construir ações pedagógicas humanizadoras.

Foram utilizados como materiais de apoio para as entrevistas semiestruturadas um notebook com acesso a internet e a uma plataforma de videoconferência (Google meet), de onde foram dirigidas as entrevistas e encontros com as professoras. No próximo tópico, descrevemos a realização da contrapartida solicitada pela equipe da DPPE-SME e que se converteu em mais um momento de apreensão de dados: os encontros de orientação.

4.3 Encontros de Orientação

No terceiro momento da pesquisa, foram realizados 3 (três) encontros remotos de orientação com as professoras participantes das entrevistas, intuindo oferecer uma contrapartida de formação, discutindo brevemente sobre alguns conceitos e referenciais que fundamentaram a discussão teórica dessa pesquisa e que podem vir a contribuir com a prática cotidiana das professoras, como por exemplo a formação do pensamento estético-artístico e o ensino da Recepção Estético-literária. Além de oferecer uma contrapartida que responda a solicitação feita pela DPPE-SME, os encontros remotos de orientação funcionaram como espaço de expressão das professoras e reflexão coletiva acerca das práticas por elas desenvolvidas – em relação aos conceitos discutidos na pesquisa e às diretrizes que compõem o currículo comum que as orienta.

Os encontros foram realizados quinzenalmente, com duração média de 01h30 (uma hora e trinta minutos) e tiveram como tônica a apresentação de conceitos caros à pesquisa e discussão com as participantes na intenção de promover um entrecruzamento de conceitos teóricos e situações do cotidiano, objetivando uma reflexão mais acurada acerca dos processos de ensino, de estudo – tanto dos professores quanto dos alunos – em relação às concepções de desenvolvimento humano. Além disso, os encontros configuraram-se como espaço onde emergiram novas narrativas das professoras com conteúdos que escaparam à situação das entrevistas individuais.

Além dos momentos de conversa, foram utilizados como materiais de apreensão de dados um diário de campo para registros contínuos, slides baseados em referências utilizadas

na fundamentação teórica da pesquisa, bem como 1 (um curta) metragem, 2 (dois) vídeos do Youtube), 1 (um) livro infantil e 2 (duas) letras de canções com seus respectivos áudios. O primeiro encontro de orientação teve como temáticas centrais a concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano e a formação do psiquismo, bem como o conceito de atividade guia e a relação ensino-aprendizagem-desenvolvimento. Foi planejado conforme quadro 3:

Quadro 3 – Encontro I

Ações de formação	Objetivos	Procedimentos	Recursos
Apresentação da perspectiva que orienta a pesquisa, explicitando o conceito de atividade-guia.	Discutir brevemente a periodização do desenvolvimento segundo a PHC, apresentando o conceito de atividade-guia e a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano.	Apresentação dos conceitos em slides sobre o desenvolvimento humano, conceito de atividade e atividade-guia em cada etapa de desenvolvimento; Após a apresentação, a pesquisadora pergunta às professoras: “Que atividade-guia vocês acreditam que a criança ingressante no ensino fundamental está desenvolvendo? Por que? Podemos fazer uma lista de exemplos indicadores ou evidências dessa atividade? (tentar fazer uma lista a partir do que as professoras elencam). Análise dos exemplos indicadores/evidências e reflexão das necessidades que emergem no processo de transição da criança entre uma atividade e outra, e o papel do ensino nesse processo (ais especificamente a implicação da atividade de ensino do professor na formação da atividade de estudo da criança).	Link do vídeo via drive; Google meet; Slides que serão apresentados no google meet e disponibilizados após o encontro para as professoras.

Fonte: Elaborado pela autora.

O segundo encontro foi baseado nas concepções de Arte, em uma perspectiva Histórico-Cultural, bem como na discussão acerca da formação dos pensamentos teórico e estético-artístico, como é possível visualizar no quadro 4:

Quadro 4 – Encontro II

Ações de formação	Objetivos	Procedimentos	Recursos
Discussão sobre as concepções de arte para a PHC a partir	Discutir concepções de arte e sua importância na constituição humana a partir de referências utilizadas na pesquisa e	Assistir ao curta-metragem junto com as professoras e mediar uma breve discussão acerca do papel da arte em nossa sociedade, nos processos	Grade de encontros com cronograma, sínteses e referências em pdf, socializado no momento do encontro;

do vídeo “Canvas” (2020); Apresentação das etapas de formação do pensamento teórico (e a especificidade para o campo da arte).	apresentar as etapas de formação do pensamento teórico, bem como a especificidade do pensamento estético-artístico.	de cada sujeito em cada momento da trajetória de vida, no momento em que estamos vivenciando atualmente, no percurso histórico da humanidade; Apresentar as concepções de arte, sua importância e relações no desenvolvimento dos sujeitos individualmente e no desenvolvimento do gênero humano; Pedir que as professoras citem exemplos de manifestações artísticas que elas acreditam que tenham sido decisivas o processo de desenvolvimento da humanidade; Estabelecer uma ligação entre os exemplos e a necessidade de transmissão de conhecimentos de geração para geração, para a socialização desses processos humanos; Apresentar slides que denotam o ensino como ferramenta para essa transmissão, descrevendo as etapas da formação do pensamento teórico enfatizando o pensamento estético-artístico como pensamento teórico específico do campo da arte, e objeto do ensino na disciplina de Arte.	Slides que serão apresentados no google meet e disponibilizados após o encontro para as professoras. Quadro interativo que será apresentado e preenchido simultaneamente a listagem de exemplos indicadores/evidências feita pelas professoras.
--	---	---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Já no terceiro encontro, foram retomados algumas discussões do primeiro e segundo encontros para relacionar os conceitos anteriormente discutidos à atividade de estudo na disciplina de Arte, especificamente, bem como apresentar o conceito de Recepção Estético-literária e suas implicações na organização do ensino, como segue no quadro 5:

Quadro 5 – Encontro III

Ações de formação	Objetivos	Procedimentos	Recursos
Retomada e sintetização dos conceitos de Atividade de estudo e formação do pensamento estético-artístico e apresentação do conceito de Recepção	Reflexão acerca dos conceitos retomados e exercício de recepção de obras artísticas para a compreensão deste exercício como parte imprescindível de uma educação estética efetiva.	Audição e leitura prévia das letras de “Tempo e Artista” (Chico Buarque) , “Vida é arte” (Jorge Vercillo) e do livro “O menino que aprendeu a ver” (Ruth Rocha); análise das obras para retomar a discussão acerca da necessidade de transmissão das técnicas e conceitos da arte acumulados historicamente pelo gênero humano por meio do ensino, a partir da formação do	Grade de encontros com cronograma, sínteses e referências em pdf; pdf da obra literária e links dos vídeos com as canções disponibilizados previamente; Slides com conceitos e letras das canções disponibilizados durante e após o encontro.

Estético-literária.		pensamento estético-artístico e iniciar a discussão da Recepção Estético-literária na organização do ensino. Encerramento dos encontros de orientação.	
---------------------	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao final das intervenções planejadas e executadas, foram contabilizadas 10 (dez) transcrições integrais de entrevistas individuais – sendo 2 (duas) entrevistas com cada uma das 4 (quatro) professoras e 2 (duas) entrevistas com a coordenadora de área de Arte – e 3 (três) transcrições parciais dos encontros de orientação – que foram parciais com o intuito de recortar do momento de formação apenas os trechos em que as professoras intervêm apresentando suas narrativas ou contribuindo verbalmente de forma espontânea com a apresentação dos conceitos realizada pela pesquisadora.

Além das transcrições, foram analisadas as gravações de todos os encontros de orientação e todas as entrevistas individuais cuja análise e reflexões mais aprofundadas serão apresentadas a seguir.



Figura 6 – Karina Limsi, *Chão da Escola*, 2021. Do chão onde brota pé de manga, rompe veio do que ainda virá. A escola salta do papel no que é igual, no que é diversa, e vice e versa. Pva em Polymer Clay, Papel Machê e acrílico, 35x48cm.

5 A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO ESTÉTICO-ARTÍSTICO NA CONSTRUÇÃO DO HUMANO: A ANÁLISE

Antes de apresentar a estrutura de nossa análise de dados, julgamos ser essencial discorrer mais acuradamente acerca do termo que utilizaremos para designar os blocos de informações que orientam toda a discussão em torno das narrativas emergentes das professoras por meio das ações da pesquisadora: os *veios*.

Segundo algumas definições de dicionários³⁶, *Veio*³⁷: substantivo masculino; Ducto, canal, fresta ou ramificação das mais variadas cores, formas ou tamanhos que são encontradas em pedras, madeiras ou em mármore, alongada e relativamente estreita que se diferencia pela tonalidade distinta ou pela essência da respectiva substância; por extensão, sinal que se assemelha a uma estria, riscas irregulares; corrente de água que provém de rios; riacho, manante ou fluído; da mineralogia, camada que pode ser explorada; filão, veio de ouro; no sentido figurado, o que pode ser utilizado como fundamento para; o ponto central de; essência; peça que move uma roda, eixo de ativação manual; manivela.

Em nossa interpretação poética, o *chão da escola*³⁸ – em suas as práticas, rotinas e vivências que excedem os pressupostos teóricos e as proposituras curriculares organiza-se a partir de uma estrutura continente de elementos maleáveis não aparentes. A escola, nessa perspectiva, apresenta-se como uma superfície rígida, cristalizada, que assim como as pedras ou a madeira possui uma tessitura endurecida, mas que também sofre alterações com as ações do tempo, se molda a partir de transformações qualitativas que se dão de acordo com as ações do homem ou da natureza.

Nesse chão-pedra-madeira abrem-se filões fluídos de cores e ramificações – os discursos, as metodologias, as ideologias, as expectativas, as intencionalidades, os limites e os potenciais de toda a comunidade escolar – em frestas que revelam o que não está imediatamente posto, algo soterrado, algo que surge nas *narrativas* e pode ser melhor explorado se utilizarmos as ferramentas certas, se levarmos em conta sua preciosidade e plasticidade.

Isto posto, concluímos que o que brota desses *veios* do chão da escola é bruto, essencial, irregular e está em movimento contínuo: diz muito sobre o que o chão da escola contém, sobre

³⁶ Os dicionários online consultados para a composição da definição foram os que seguem: Dicio, Dicionário informal, Priberam e Infopédia.

³⁷ A inspiração para o uso do termo veio da escuta (durante o processo de desenho da análise) de uma canção de autoria da pesquisadora em parceria com Daniel Conti, intitulada “Um veio”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-m1-8rHQKnw>.

³⁸ Expressão corriqueiramente presente no vocabulário usual escolar e em pesquisas da área educacional para designar o lugar-situação da cotidianidade escolar, o que acontece concretamente intramuros todos os dias, nas relações entre os agentes desse contexto, nas emergências e demandas da organização do ensino em seus aspectos mais práticos e operacionais.

como o que está contido pode requalificar essa estrutura para que ela mesma alcance seus objetivos: oportunizar o acesso ao conhecimento que extrapola a cotidianidade, extrapolar a cotidianidade para educar e educar para humanizar. Em suma, os veios representam nessa pesquisa os blocos de informações emergentes das narrativas de quatro professoras e uma coordenadora da área de Arte, informações estas que buscaremos analisar com cuidado, explorar com as ferramentas mais adequadas, lapidar para conhecer as cores e esmiuçar as ramificações, analisando os aspectos implicados e indissociáveis do que estamos chamando de educação estética.

Considerando que as respostas – ou novas perguntas – que buscamos com essa pesquisa dependem de uma análise que suplante as impressões imediatas ligadas à atividade pedagógica para o ensino de Arte, discorreremos a seguir acerca dos sujeitos da pesquisa, bem como sua realidade de atuação.

5.1 Sobre as professoras de Arte: ferramentas, vivências e rotinas

A fim de iniciar nossa análise levando em consideração a complexidade dos processos que estruturam a atividade de ensino do professor e que, tais processos interferem diretamente na formação da atividade de estudo do estudante – e consequentemente na produção da Recepção Estético-literária, no caso específico da disciplina de Arte – criamos um quadro informativo que traça um perfil profissional das professoras entrevistadas nesse estudo, isto é, um quadro que apresenta de forma sucinta elementos que nos informam sobre as condições nas quais as professoras organizam o ensino de Arte no cotidiano, nas ferramentas de que dispõem para organizar esse ensino, bem como descrever suas vivências pessoais de formação e exercício artístico, formas de estabelecimento de sua rotina não só como sujeitos educadores, mas também como artistas e sujeitos em formação contínua.

Utilizamos de pseudônimos para preservar a identidade das participantes advindas de várias escolas de ensino fundamental integrantes do sistema de ensino – sendo uma delas a coordenadora de Área de Arte – e partimos das entrevistas individuais para concluir que em sua totalidade as entrevistadas possuem vasta e diversa formação acadêmica no campo das artes, sendo que a maioria buscou continuar os estudos cursando mais de uma graduação e todas buscaram cursos de pós graduação – especialização *latu e strictu sensu* – na área de Pedagogia, Psicopedagogia ou Gestão Escolar, incluso habilitações específicas nas linguagens artísticas etc.; situam-se na faixa etária entre 39 e 68 anos tendo ingressado no serviço público após ou simultaneamente a atuação artística e docente autônoma ou em instituições de ensino

particulares; atuam com o primeiro ano do ensino fundamental, especificamente, há mais de 10 anos, ministrando a disciplina de Arte também com os demais anos no ensino fundamental e EJA, tanto no ensino público quanto no ensino privado do município; se autodeclararam brancas e; lecionam de 4 a 48 horas semanais não estando inclusas nessas horas a organização geral da disciplina, uma vez que o tempo incluso nessas horas destinado ao planejamento das atividades e do ensino não se fazem suficientes pelo número de turmas a que atendem semanalmente, configurando sobrecarga para algumas, o que acaba resultando na impossibilidade de exercer qualquer atividade profissional ou artística para além da docência. A seguir, o quadro informativo com os dados detalhados:

Quadro 6 - Sobre as professoras de Arte: Ferramentas, vivências e rotinas

Pseudônimo	Idade	Formação	Tempo de atuação	Carga horária	Auto declaração	Observações
Lília	68	Faculdade de música; Ciências físicas e biológicas; Pedagogia; especializações em Educação escolar e Gestão escolar; cursos livres da Sala São Paulo.	35 anos (total); 10 anos no ensino superior; 23 anos no ensino fundamental (particular/público).	20 horas/semana (afastamento)	Branca	Atua com o primeiro ano do fundamental desde 2011.
Marília	58	Educação artística com habilitação em música; 2 pós graduações e cursos rápidos na área de psicopedagogia. Estudou piano desde os 10 anos de idade.	Mais de 20 anos (total), educação infantil (musicalização) e ensino fundamental (ensino de arte e música), particular/público;	32 horas/semana	Branca	Atua com o primeiro ano do fundamental desde 2009. Atua com o primeiro ano do fundamental desde 2011.
Laura	52	Graduação e Mestrado em Educação Artística (habilitação plena em arte) pela UB/Unesp/Bauru, graduação em pedagogia, pós graduação em gestão educacional e direito educacional. Atuou como agente cultural na secretaria de	33 anos (total); educação municipal, estadual e particular (ensino fundamental) e ensino superior, atuava como professora substituta durante a primeira graduação.	4 horas/semana	Branca	Atuou com o primeiro ano do fundamental desde o início.

		cultura do município.				
Cecília	39	Graduação em Educação Artística om habilitação em Artes Plásticas pela UNESP/Bauru, Mestrado concluído em Comunicação e mestranda em Educação, pós-graduações, especializações, aperfeiçoamentos e capacitações.	17 anos (total), atuou com o ciclo I do fundamental (municipal), ciclo II do fundamental (estadual) ensino médio e EJA.	(coordenação)	Branca	Atuou com o primeiro ano do fundamental; coordenadora de área desde 2017.
Bárbara	57	Estudo de piano, Bacharel em pintura, escultura e gravura na Belas Artes, complementação o pedagógica em Habilitação em Educação Artística na Unesp, Pós graduação de Ensino em Artes, Pós graduação em Ead e Pós graduação em gestão escolar.	15 anos (total) com ciclos I e II do fundamental (municipal e estadual), aulas particulares de piano e em ateliê (pintura), escolas particulares.	48 horas/semana	Branca	Atua com o primeiro ano do fundamental desde 2007.

Fonte: Elaborado pela autora.

Destarte, extrapolando essas informações objetivas, durante as entrevistas individuais e também na ocasião dos encontros coletivos de orientação foi possível conhecer a trajetória pessoal de formação e de relação com a arte e com o ensino, histórias que revelam os desafios enfrentados por essas professoras para prosseguir com a atividade artística em meio aos preconceitos e desvalorização das profissões de artista e arte-educador, bem como revelam os atravessamentos, limites e frustrações durante o período de formação e início da carreira de professoras do sistema de ensino no qual atuam.

Algo bastante importante a se destacar é o fato de suas atuações sinalizarem algo similar a polivalência, uma vez que para atuar como professor de Arte no ensino público faz-se necessário ser licenciado em algum curso da área de Arte – licenciado em música, em artes visuais, teatro, dança, etc. – mas ao lecionar, esse profissional deve organizar o ensino na

disciplina de modo a “dar conta” de todas as linguagens, independentemente de sua habilitação específica. Em geral, as professoras demonstraram consenso em relação ao fato de se apoiarem coletiva e mutuamente para que as proposituras curriculares sejam cumpridas em sua amplitude, mesmo considerando as limitações de formação de cada profissional.

Uma vez conhecidas ferramentas de que dispõem, as vivências que atravessaram o percurso de formação e as rotinas de estudo e de ensino dessas professoras, passamos adiante a outro aspecto a ser observado na estruturação da atividade pedagógica na disciplina de Arte do primeiro ano do Ensino Fundamental.

5.2 Da especificidade do cenário pandêmico

Outro ponto a ser considerado – antes de analisar os veios – para nos informarmos sobre as condições nas quais as professoras organizam o ensino de Arte é o contexto geral no qual se pretende que a atividade pedagógica se forme. Não nos parece surpreendente que para acessar o conteúdo mais maleável e, portanto, essencial do que estamos chamando de chão de escola devamos começar por sua superfície aparente, ou seja, observando e analisando o que se nos mostra de imediato nas descrições das professoras de Arte acerca do cenário onde sua prática se dá. Menos surpreendente ainda é a constatação de que a escola pública brasileira vinha sofrendo ataques, esvaziamentos de sua função e desfalques do ponto de vista material e ideológico há tempos. No entanto, o fenômeno que descrevemos no início deste texto – a pandemia de Covid-19 – parece-nos representar mais que um impacto momentâneo intensificador das mazelas já existentes, mas um episódio que atualiza as condições de organização do ensino e que origina novas problemáticas, inéditas e cujas consequências ainda não podem ser definitivamente listadas.

Tendo esse fato como principal atravessador dessa pesquisa e sem ignorar os problemas existentes na organização do ensino de Arte antes desse fenômeno, compreendemos ser plausível refletir sobre como as ações de ensino e de estudo puderam se dar durante o período em que as escolas foram fechadas, atividades foram suspensas e novas regras ditaram o ritmo e o formato do calendário e das práticas escolares. No sistema de ensino onde a pesquisa foi realizada, inicialmente, as atividades escolares foram suspensas por um longo período – praticamente um ano – em que as tarefas propostas pelos professores eram disponibilizadas no site da Secretaria Municipal de Educação do município para que fossem acessadas e desenvolvidas em casa pelos estudantes, com orientação de algum adulto.

Após esse período inicial, foram retomadas atividades presenciais parciais, sendo que

alguns professores passaram a atuar com pequenos grupos em alguns dias da semana³⁹ e outros seguiram em quarentena ou greve sanitária, mantendo o procedimento de envio das atividades para os alunos por meio de plataformas digitais ou grupos de whatsapp, complementando os documentos escritos com áudios, vídeos de orientações, e realizando orientações pontuais com os responsáveis pelos estudantes.

As professoras relataram dificuldades em estabelecer vínculos com os estudantes, realizar mediações efetivas – aspecto imprescindível na formação dos motivos para a aprendizagem e na formação da atividade de estudo – e em garantir a realização das ações de estudo propostas. Pontuaram ainda e recorrentemente os impactos da pandemia em seus planejamentos das ações de ensino bem como nas avaliações de desempenho. Entretanto, descreveram as estratégias criadas coletivamente por elas – com o apoio da coordenação de cada escola – para driblar a desmotivação e as frustrações que foram a tônica do período de aulas remotas, bem como as alternativas criadas para lidar com as demandas e prioridades que chegaram a mudar muitas vezes durante uma mesma semana.

No que tange a formação de vínculos e busca pela manutenção da motivação tantos dos estudantes como a própria, as professoras relataram suas angústias em relação ao impacto que as modificações no planejamento do ensino poderiam ter a médio e longo prazo no desenvolvimento da atividade de estudo das crianças, bem como no desenvolvimento integral das mesmas. As participantes manifestaram grande incômodo, relatando a fragmentação das ações de ensino diante das limitações de atuação que automaticamente prejudicaram a orientação das ações de estudo, além de, obviamente, perceberem uma diminuição drástica da motivação do sujeito educador impulsionada pela sensação de impotência, medo decorrente da situação de saúde/sanitária e desvalorização da disciplina em relação a outras:

E eu fico pensando [...] quantas experiências, quanto de informação e de formação essa pandemia está tirando da gente. Quantos velhinhos maravilhosos morreram, levando uma biblioteca junto né? (Lília).

[...] eu gosto disso (de ser professora de Arte). Só que, às vezes...não sei se por conta desse momento que a gente está vivendo também, né, e por conta de tanta tecnologia, às vezes eu me sinto perdida, sabe? Assim, meio...incompetente, sabe? Um sentimento que brota de uma angústia, sabe? Porque a gente não atinge os objetivos propostos com as crianças, eles não estão indo pra escola, a gente está trabalhando com coortes (Marília).

[...] elas tão chegando numa escola agora nova, completamente diferente, sem ter tido aquele ano anterior, ano de 2020, praticamente não existiu na vida escolar delas

³⁹ Essa divisão seguiu as regras impostas por portarias da Secretaria de Estado da Educação e Ministério da Saúde, o chamado sistema de coortes, que previa o revezamento dos pequenos grupos para diminuir a circulação de crianças e profissionais nas escolas.

[...] elas não tão sabendo o que que tá acontecendo [...]a hora que eu chego na sala de aula, elas perguntam: 'cadê minha professora?' [...] Então eu falo: 'a sua professora agora sou eu, a gente vai ter aula de Arte'. Mas daí eu dou uma atividade que não caracteriza uma aula de Arte, porque tem um aluno, às vezes esse aluno chorou metade do tempo, sabe, até ele se acalmar [...] a criança do 1º ano hoje, ela está entrando no Fundamental sem ter tido uma base pra isso (Marília).

Como é que você vai falar de cores, por exemplo, se o formulário que eles recebem é preto e branco? Não tem como imprimir colorido, sabe? Na casa deles, eles não têm impressora, eles têm que pegar na escola. É uma situação...tá bem complicado agora, sabe? Então que que a gente faz? Cê vai engolindo essas coisas, engolindo. Então dá essa angústia, sabe, essa coisa, esse sentimento que parece que você é uma incompetente naquilo que cê faz. A parte burocrática tá tudo certo, você marca as presenças, você manda os bilhetes, você...as cadernetas de chamada estão em dia, mas o que isso acrescenta na vida da criança? Absolutamente nada, né? Então, aquele contato, aquela...aquela coisa de você pegar na mãozinha e "vamos fazer uma atividade", "vamos lá no pátio", não tem mais, sabe? Então, assim, tá frustrante, essa é a palavra, acho que a palavra correta é essa. (Marília).

No que diz respeito a garantia de desenvolvimento – pelos estudantes – das atividades propostas, fez-se unânime entre as entrevistadas que com a necessidade de adaptação das atividades presenciais às atividades remotas foi necessário um desdobramento por parte delas para otimizar os documentos que foram disponibilizados para os estudantes desenvolverem em casa. Porém, ainda assim, relataram o baixo engajamento nas atividades relacionado a dificuldade de realizar as ações de estudo a uma mediação insuficiente, que provavelmente seria efetiva e completa se estabelecida pelo professor presencialmente, no contexto da sala de aula, com os materiais e/ou estratégias intangíveis ou indisponíveis em casa:

[...]É porque agora a gente tem que passar pras crianças...tudo teoricamente, né? [...]Então a gente passa um conteúdo que parece falso, entendeu? Não que seja. Mas como que eu vou cantar uma "Ciranda, cirandinha" com eles sem pegar na mãozinha deles e fazer uma roda? (Marília).

E isso eu tô sentindo muito na pandemia, muito. Porque a gente nas atividades remotas a gente propõe muitas atividades que tem que ser feitas com outras pessoas, que era o que eu faria na classe, com eles [...] a gente propõe, mas não sabe se ele está fazendo [...] tem muita coisa que eu vou ter que retomar com essas crianças, se é que vai dar tempo de eu retomar. Porque tem alunos de primeiro ano que eu nunca vi. (Lília).

[...]devolve a atividade em branco. Por que? Porque eu não estou ali presente pra poder conversar com eles, pra poder ensinar, pra poder tirar dúvida, [...]E isso me deixa aflita, preocupada, porque esse tempo deles não volta [...] E eu não estou tendo oportunidade de estar com eles e orientar. (Lília).

Segundo Asbahr (2016), com a entrada na escola, mais especificamente no primeiro ano do ensino fundamental, modifica-se substancialmente a situação social da criança e sua nova atividade em formação valorizada socialmente – a atividade de estudo – incide mudanças significativas na personalidade da criança. De acordo com a autora, na formação desta atividade o papel do(a) professor(a) é central, pois

É ele(a) que organiza as tarefas de estudo e ajuda os(as) estudantes a compreender e a realizar as ações de estudo, controle e avaliação. Dessa maneira, o(a) professor(a) paulatinamente cria situações que proporcionam aos(as) estudantes a autonomia na resolução das tarefas de estudo e a formação da capacidade de estudar. Desenvolvimento do pensamento teórico, o que requer pensarmos quais serão as tarefas de estudo, como o conteúdo curricular está presente nestas tarefas e como serão organizadas as ações de autoavaliação. Ao organizar o ensino tendo como referência a estrutura da atividade de estudo o(a) professor(a) pode fomentar o desenvolvimento da capacidade de estudar, no sentido da auto-organização do(a) estudante, o que envolve o desenvolvimento da autonomia e do controle voluntário da conduta. (ASBAHR, 2016, p.101, grifo nosso).

Mais do que organizar as tarefas de estudo de forma sistemática, a mediação desse sujeito – cuja principal tarefa é oportunizar o ensino – realiza-se na medida em que o professor, agente facilitador da assimilação dos conteúdos teóricos, extrapola esse limite e promove a experiência emocional do estudante com o que é apresentado na escola, isto é, amplia o repertório sensível da criança, incentiva a experimentação e contato com o conhecimento teórico. Segundo Vigotski (2001) o processo educativo constitui-se a partir das reações emocionais, na formação dos motivos para o estudo e aponta que “antes de comunicar este ou aquele conteúdo, o professor deve suscitar a respectiva emoção do aluno e preocupar-se com que essa emoção esteja ligada a um novo conhecimento”(Vigotski, 2001, p. 144).

No caso da disciplina de Arte, o que Duarte e Ferreira (2012) apontam fortalece o princípio de que a mediação do professor no ensino de Arte é essencial para a produção da recepção estético-literária na medida em que orienta a apropriação dos conteúdos das obras pelo estudante por meio da organização da ação de ensino que sustenta a ação de estudo. Neste sentido, afirma que “No caso do professor, a relação entre ele e o aluno será direta, ao mesmo tempo em que o professor produz a apresentação e explicação, ou seja, o ensino do conteúdo escolar, o aluno produz a recepção, a compreensão, ou seja, a aprendizagem como apropriação desse conteúdo.” (DUARTE; FERREIRA, 2012, p.43).

Reconhecemos que a presença do(a) professor(a) de Arte em sala de aula representa mais do que a presença de alguém que defina que conteúdos devem ser assimilados e como devem ser assimilados, mas a presença de um adulto que além de planejar e apresentar as tarefas de estudo pode auxiliar continuamente o estudante na formação dos motivos para a sua atividade, no momento exato da experiência direta com os objetos e os conceitos estético-artísticos. Entendemos, portanto, a dificuldade relatada pelas professoras em estabelecer essa “presença” na ocasião do ensino remoto.

As professoras relataram a necessidade de deixar as atividades mais descritivas para tornar possível a mediação de outro adulto em casa na ausência da mediação da professora ou mesmo o desenvolvimento autônomo da ação de estudo por parte da criança, apontando certa

dificuldade em avaliar o processo de aprendizagem dos estudantes. Tais detalhamentos foram proporcionados por vídeos gravados onde a professora orienta e fornece informações de como a criança deve realizar a ação:

Então...porque o que eu mando é assim, eu mando pra eles a leitura, eu vou lendo a atividade (eu fiz a gravação assim), vou lendo, vou explicando devagarinho, eu não apareço no vídeo [...]É só a atividade e a minha explicação, contando o que é, como é [...] então a criança sozinha consegue ir acompanhando [...] Então eu procuro fazer tudo com letra maiúscula – acho que teve uma atividade que foi com letra normal, maiúscula e minúscula, mas as outras eu tentei pôr tudo em letra maiúscula – porque fica mais fácil pro primeiro ano acompanhar, né? Então eu vou lendo e explicando devagarinho...às vezes o vídeo dá vinte minutos, então assim, é bastante tempo, então eu falo pros pais, eu coloco no grupo de whatsapp né, pra eles fazerem por partes (Lília).

[...] os (estudantes) desse ano eu convivo com eles pelo whatsapp, eles mandam as atividades pro professor R. ou pra professora C., eles mandam atividades pra mim, fotografia deles fazendo [...] e a mãe enviou o vídeo da criança brincando com o irmãozinho de Terra e Mar, e eu falo "nossa, gente, eu não conheço essa criança! Eu não sei quem é! Então, esse distanciamento pra mim é muito difícil, muito. Eu não sei dizer pra você como é que eles estão... (Lília).

As professoras destacaram que, na impossibilidade de estruturar e cumprir um planejamento anual, articularam suas ações de ensino com seus pares mais próximos ou socializando seus planejamentos de curto prazo no grupo de professores de Arte do primeiro ano (whatsapp) para estabelecerem uma rede de suporte para a organização das ações de ensino da disciplina, auxiliando-se mutuamente na definição de prioridades teóricas:

Não há como fazer o planejamento agora, ninguém está fazendo planejamento anual. Por que? Porque não temos condição, nós estamos vendo, enxugando o que é mais importante pra criança aprender, porque as crianças estão indo pra escola uma vez por mês, uma semana por mês! (Lília).

Somos duas professoras de arte, a 'D' e eu, a 'D' dá aula de manhã, eu tenho duas salas de manhã, e ela dá aula nas outras 8 e tem aula em outra escola pra completar as 24 aulas, né? Então, nós decidimos assim, combinamos, eu procuro atividades na internet, nos livros que eu tenho, nas coisas...e mando pra ela. Ela também procura, ela monta as atividades, manda pra mim, eu dou uma olhada, vou colocando o que eu acho que é importante, devolvo pra ela e já fico com a minha cópia pra eu mandar pra coordenadora, pras duas coordenadoras. Aí, quando vai pro site da prefeitura eu faço as gravações dos áudios, né, e vídeos, e eu mando pra ela e ela manda pras salas dela (Lília).

[...] e a partir da pandemia do ano passado pra cá [...] nós começamos a ver que a gente era muito importante um pro outro, que todo mundo ali tem um tremendo conhecimento que a gente podia trocar [...] Nesse grupo, quando as atividades ficam prontas, a gente posta a atividade ali no grupo, em word mesmo (Lília).

Então, a gente tá trabalhando agora a partir de formulários, né, a Secretaria de Educação manda os assuntos e a gente monta os formulários. Então, tá sendo bimestral, né, a gente tá trabalhando por quinzenas, duas quinzenas por mês, e...a cada quinzena são dois assuntos. Tipo...primeira quinzena são artes visuais, depois é música, daí na outra quinzena vem dança e teatro. Então, esse planejamento, ele vem pronto pra gente, é só executar, né? Já tá formatado, vamos dizer assim. (Marília).

De acordo com Nascimento (2020), a despeito da diferença no rigor estipulado por cada nação, um procedimento em relação à vida escolar mostrou-se comum para aproximadamente 1,6 bilhão de crianças e adolescentes de 191 países: a interrupção do ensino presencial. Por conta desse procedimento e orientados pelo discurso da necessidade de inserção da tecnologia na educação, da necessidade de instrumentalização, atualização e reconstrução dos modos de operação didática do professor, “educadores, pais e alunos foram obrigados a se reinventar e encontrar um modo de continuar estudando em casa, com o uso das redes e recursos disponíveis. E ao professor, o grande desafio: aprender da noite pro dia a ser youtuber, editor de vídeos, utilizador de plataformas, telecomunicador, técnico de informática, dentre outras habilidades” (NASCIMENTO, 2020, p.30).

Em pesquisa acerca das condições de trabalho do professor de Arte durante a pandemia, Canal e Silva (2021) apontam que neste contexto ampliaram-se as dificuldades para o processo de ensino e aprendizagem, somando-se as novas demandas a desvalorização já sofrida anteriormente pelos professores, no esvaziamento dos currículos escolares e na desqualificação dos conteúdos, além da iminente ameaça de corte dos poucos recursos garantidos a custa de muita reivindicação e luta, precarizando, consequentemente, a formação dos estudantes. De acordo com as autoras, no que tange ao suporte recebido pelos docentes da escola/equipe pedagógica para responder às demandas impostas pelo ensino remoto, os resultados indicam que, dentre outros aspectos:

Toda a responsabilidade do ensino foi largada nas mãos dos docentes que pagaram, com seus poucos salários, também com sua saúde física e mental. A carga horária dos professores se estendeu infinitamente para atender os estudantes nos únicos momentos em que eles teriam acesso aos meios para as aulas, por meio do WhatsApp (CANAL; SILVA, 2021, p.2, grifo nosso).

No caso do sistema de ensino em que se realizou nossa pesquisa, as professoras relataram terem estado amparadas por seus coordenadores e equipes de gestão na resolução de demandas pragmáticas que se apresentaram durante o período de ensino remoto, entretanto, mencionaram terem se organizado autonomamente, na formação de grupos de WhatsApp, como em outras instituições de ensino brasileiras, e de terem enfrentado dificuldades de adaptação ao novo formato.

No tocante ao impacto representado pela não presencialidade do ensino de Arte, Nogueira (2021) aponta que o contexto da pandemia modificou substancialmente o ensino de arte, uma vez que essa disciplina representa a modalidade de ensino em que deve contemplar a ida de estudantes e professores(as) a locais específicos de exibição artística presencial. A autora destaca ainda a recorrência de depoimentos de professores(as) e estudantes em relação a

impossibilidade de realização das primeiras experiências de acesso a teatros, museus, salas de concerto, na literatura sobre ensino de arte no Brasil, indicando defasagens no processo de democratização da cultura,

Obviamente, isso criou limitações, uma vez que assistir a um espetáculo em uma sala de concerto ou teatro é uma experiência multissensorial, não limitada à escuta do som em si. E, ao mesmo tempo, possibilita uma audição mais acurada, uma vez que a força da massa sonora, da centralidade do som, da presença física dos músicos, mobiliza maior grau de atenção por parte dos estudantes. Do mesmo, uma visita a um museu traz, para estudantes, muito mais do que apenas a visão das obras: muitos sentidos são mobilizados, compartilhados e consolidados pela mediação do/a professor/a. E, ainda, há que se ressaltar um componente fundamental para a democratização do acesso às artes e à cultura, que é o da familiarização com espaços físicos tidos como elitizados por parte dos estudantes, principalmente em se tratando daqueles de origem popular. (NOGUEIRA, 2021, p. 7-8, grifo nosso).

Em tempo, acreditamos na possibilidade de o acesso a conteúdos estético-artísticos de forma digital proporcionar a difusão dos mesmos, mas problematizamos o caráter imediatista e superficial que esse acesso assume quando tomado como ferramenta primordial no processo de ensino-aprendizagem: defendemos que a escola e ao ensino de Arte sejam garantidas suas funções e modos, independentemente do contexto e das ferramentas tecnológicas disponíveis. Isto posto, avançamos em direção a análise propriamente dita, em sua estrutura e procedimentos.

5.3 Estrutura da análise

No que tange aos procedimentos de análise, foi realizada a organização e categorização dos trechos das transcrições de entrevistas individuais e encontros de orientação coletivos realizados com as participantes, tomando como ponto de partida as perguntas que fomos nos fazendo durante toda a pesquisa. Para responder a essas perguntas – que via de regra serão evidenciadas em cada *veio* de análise – elencamos os aspectos a serem considerados como parâmetros para extrair das narrativas as relações e ramificações que se desenvolvem no cotidiano da organização do ensino de arte.

A saber, os aspectos inicialmente elencados são os que seguem: A especificidade da educação estética e da organização do ensino de arte na pandemia⁴⁰; o lugar reservado a disciplina de arte e ao professor de arte; a relação prática-curriculo; a relação entre ações de estudo e ações de ensino; a recepção estético-literária; o estágio de desenvolvimento e atividade principal; a transição jogo-arte na atividade de estudo; a arte como particular atividade humana

⁴⁰ Aspecto que no processo de refinamento para a definição dos veios de análise tornou-se componente da discussão acerca do contexto fundamental onde ocorre a atividade de ensino e de estudo, no começo deste capítulo.

com seu próprio objeto; a apropriação do objeto da arte pelo estudante; o “consumo” de arte na atualidade e a recepção estético-literária do professor; a relação do professor de arte com o fazer artístico e sua formação; os limites do ensino de arte frente as dificuldades de ensino já presentes na escola; os saberes necessários para formar esteticamente e; a efetividade da educação estética atualmente.

Tais aspectos foram selecionados após a leitura cuidadosa das transcrições de áudios das entrevistas individuais e dos encontros coletivos de orientação e o destacamento dos excertos mais relevantes para a pesquisa. Feita a primeira seleção de excertos, estes foram divididos e categorizados segundo a temática contemplada pelos aspectos, bem como relacionados a referenciais utilizados nessa pesquisa, na tentativa de realizar um cruzamento prévio entre proposituras teóricas e as narrativas das professoras. A partir desse processo que categorização e relação com os referenciais, analisamos novamente os aspectos e buscamos relacioná-los entre si, afim de desenvolver um refinamento dos excertos e interseccionando temáticas. A análise desses aspectos possibilitou a definição de 4 (quatro) *veios*, sendo: 1. Da tríade ensino-aprendizagem-desenvolvimento na disciplina de Arte; 2. Da formação do pensamento estético-artístico pela mediação do ensino de Arte; 3. Do que é preciso garantir por meio do ensino para produzir a Recepção Estético-literária no primeiro ano e; 4. Das possibilidades de formação do pensamento estético-artístico e da atividade de estudo na disciplina de Arte.

Diante do exposto, passamos a análise das narrativas propriamente dita explicitando os *veios* que contém as informações extraídas das narrativas e relacionando-os com nossos referenciais teóricos para respondermos às perguntas que ao longo deste trabalho se nos apresentaram: a) Como a disciplina de arte contribui para atividade de estudo das crianças ingressantes no ensino fundamental em relação a recepção estético-literária na perspectiva das professoras; b) Como são promovidas as ações de ensino/estudo no âmbito da disciplina; c) Como o ensino de arte contribui, a partir da formação do pensamento estético-artístico, para a humanização da criança; d) O que precisamos garantir no ensino de arte para que os sujeitos se humanizem por meio da atividade de Recepção estético-literária e; e) A organização do ensino de arte tem possibilitado formar o pensamento estético-artístico e a atividade de estudo, isto é, o que está presente no currículo sai do papel e vai pro chão da escola? Adiante, analisaremos pormenorizadamente cada veio.

5.4 Veios no chão da escola: Análise das narrativas que emergem

Neste ponto, após algumas considerações e muitos questionamentos, cremos ser de

grande valia retomarmos nossos objetivo principal e específico e possíveis desdobramentos da pesquisa. O objetivo principal foi investigar como a disciplina de arte, em sua organização intencional, contribui para a formação da atividade de estudo das crianças ingressantes no primeiro ano do ensino fundamental em relação à Recepção Estético-literária e, o objetivo específico foi conhecer e compreender as ações promovidas por professores no âmbito da disciplina de Arte, bem como a concepção de organização dessa disciplina no sistema de ensino. Além desses objetivos, buscamos, como desdobramento, identificar as possíveis contribuições do ensino de arte ao processo de humanização da criança, a partir do desenvolvimento do pensamento estético-artístico.

Como exposto anteriormente, partimos de alguns elementos que entendemos serem centrais para entender a organização do ensino na disciplina de Arte e a consideração desses elementos propiciou a categorização das narrativas apresentadas pelas professoras e culminou na delimitação de 4 (quatro) veios de análise que nada mais são que grupos de informações cedidas pelas professoras que se relacionam com os pressupostos dessa pesquisa e revelam confirmações e contrastes – entre proposituras curriculares e a organização de ensino propriamente dita –, discursos que ora reafirmam, ora contestam impressões que tivemos ou temos acerca do que possa vir a ser “ensinar Arte” no âmbito da disciplina e nos colocam a refletir sobre o que caracteriza uma educação estética efetiva para a criança ingressante no ensino fundamental.

No movimento de estruturação desses veios, questionamos constantemente sobre o que constitui a educação estética a que nos referimos – e que consideramos possuir o potencial humanizador no desenvolvimento dos sujeitos – para só então buscar indícios da possibilidade de construí-la na escola, por meio da organização do ensino. Levamos em conta que uma educação estética pode ter esse potencial se for capaz de oportunizar o acesso do estudante não só aos objetos estético-artísticos, mas aos conceitos teóricos que orientam a relação desses objetos com seus contextos, com outros objetos, com os sujeitos que estruturamos nossas reflexões.

Nos atemos em um primeiro momento a descrever o que as professoras fazem em sala de aula – ou neste caso específico, também a distância, de forma remota – para introduzir esses conceitos nas ações de estudo das crianças, visando a formação da atividade de estudo e, a observar que ações de ensino orientam as ações de estudo, se propiciam a formação do pensamento estético-artístico e a produção da Recepção Estético-literária – como acreditamos ser sua tarefa. Abaixo, dispomos um quadro que ilustra a que questões buscamos responder especificamente em cada veio, orientados pela literatura e a partir das narrativas das professoras:

Quadro 7 - Veios e questões disparadoras

VEIO	TÍTULO	QUESTÕES
1	Da tríade ensino-aprendizagem-desenvolvimento na disciplina de Arte	• Como são promovidas as ações de ensino e estudo no âmbito da disciplina de Arte? • De que forma são promovidas as ações de ensino que orientam a formação da atividade de estudo da criança? • As ações promovidas convergem ou divergem dos parâmetros estabelecidos no estudo teórico sobre o que venha a ser uma educação estética efetiva? • O que significa ensinar arte? • Como e por quê ensinar conteúdos e oferecer referenciais as crianças na formação da atividade de estudo no contexto da disciplina de Arte?
2	Da formação do pensamento estético-artístico pela mediação do ensino de Arte	• Como o ensino de Arte contribui – a partir da formação do pensamento estético-artístico – para a humanização da criança?
3	Do que é preciso garantir por meio do ensino para produzir a Recepção Estético-literária no primeiro ano	• O que é preciso garantir, no ensino de arte, para que os sujeitos se humanizem por meio da atividade de Recepção estético-literária? • Como a disciplina de Arte pode ou vem contribuindo para a formação da atividade de estudo das crianças ingressantes no ensino fundamental em relação a atividade de Recepção?
4	Das possibilidades de formação do pensamento estético-artístico e da atividade de estudo na disciplina de Arte	• Qual a possibilidade de formação do pensamento estético-artístico e da atividade de estudo por meio da organização de ensino organizada pelas professoras? • A educação estética promovida junto ao primeiro ano do Ensino Fundamental tem sido efetiva? • O currículo tem sido aplicável e referência principal para a estruturação da atividade de ensino?

Fonte: Elaborado pela autora.

Isto posto, seguimos esmiuçando as narrativas destas professoras e as relacionamos com pressupostos teóricos a fim de delimitar o que se faz necessário oportunizar para educar esteticamente, quais são as narrativas convergentes com o que estamos entendendo por educação estética efetiva – dentro das especificidades que destacamos nos objetivos – e quais são as narrativas divergentes, o que elas revelam sobre a formação da atividade de estudo da criança neste momento de seu desenvolvimento, sobre a formação do pensamento estético-artístico na disciplina de Arte e sobre a produção da Recepção Estético-literária. Sobre esses aspectos nos debruçamos a seguir.

5.4.1 Veio 1 - Da tríade ensino-aprendizagem-desenvolvimento na disciplina de Arte

Neste primeiro veio de análise buscamos explicitar como são promovidas as ações de ensino e estudo no âmbito da disciplina de Arte na perspectiva das professoras, ou seja, pretendemos descrever em que contexto e condições, bem como de que forma são promovidas as ações de ensino que orientam a formação da atividade de estudo da criança, definindo quais ações são convergentes e quais são divergentes dos parâmetros estabelecidos no estudo teórico sobre o que venha a ser uma educação estética efetiva.

A construção deste veio foi orientada pela busca por uma definição do que significa ensinar arte, isto é, como e por quê ensinar conteúdos e oferecer referenciais as crianças na formação da atividade de estudo no contexto da disciplina de Arte. Cabe, antes de mais nada, ter claro qual é a necessidade humana implícita na apreensão pelo estudante da representação de profundidade ou de movimento, por exemplo, da aprendizagem da Recepção Estético-literária – que é aprender a interpretar a obra dos outros – e de realizar a leitura das intencionalidades por trás dos objetos estéticos em um movimento intencional de superação das concepções espontaneístas a partir da apropriação dos conceitos.

Entendemos ser crucial retomar neste momento a discussão acerca da tríade ensino-aprendizagem-desenvolvimento, a fim de reiterar como estas instâncias se relacionam entre si dentro da educação estética que segue como objetivo principal na disciplina de Arte. Se tomamos por pressuposto que é por meio da unidade dialética entre a atividade do professor e a atividade do aluno que o desenvolvimento ocorre e que a aprendizagem antecede o desenvolvimento para promovê-lo, sendo a aprendizagem dos conhecimentos científicos sempre oportunizada pelo ensino e provocadora da formação de novas capacidades no estudante, podemos eleger como central a tarefa de indicar como e o quê – em termos de conteúdo – deve compor ambas as atividades – do professor e do estudante – no contexto da disciplina de arte para que se possa promover a educação estética.

Priorizando a análise da relação entre ações de estudo e ações de ensino, assumimos a perspectiva dos conceitos teóricos como modos de ação generalizados para realizar determinados objetivos estéticos, que para serem apropriados pelo estudante precisam ser relacionados aos objetos estéticos na atividade de estudo, estruturada a partir da atividade de ensino do professor. Isto posto, podemos também afirmar que não é suficiente ensinar um conteúdo ao estudante, mas necessário criar estratégias que possibilitem que o estudante seja colocado em atividade com o ou os conceitos apresentados. Para promover essa ação com os

conceitos é estratégico, na organização do ensino, operar com o que a criança já possui de conhecimento e dispor os conteúdos formais apresentando os objetos a ele relacionados.

De acordo com Martins (2013b), o eixo articulador do planejamento do ensino, se realiza na *tríade destinatário-conteúdo-forma*⁴¹, onde o trabalho pedagógico se orienta pelo conhecimento sobre as características que a criança já dispõe, contrapondo aquelas que ainda não existem mas objetivamos formar, tomando como ponto de partida os conhecimentos que a criança possui e articulando tais conhecimentos com os conhecimentos que ela não domina, mas deve aprender a dominar gradativamente, definindo recursos e procedimentos que, unindo teoria e prática, configuram-se como práxis educativa. A esse respeito, as professoras descrevem tais estratégias, enaltecendo o movimento de apresentação dos conceitos partindo de ações que as crianças já desenvolvem, como é o caso do desenho:

[...] na parte de conteúdo, daí, eu começo...a gente tem o nosso currículo, né, e ele começa (tem essa parte que) começa pelos elementos formais da arte, pelo ponto, então tem a história do ponto, a história da linha, então vai por esse caminho pra que eles comecem a compreender como que se dá a construção desse caminho das artes visuais. E nisso já dá também pra gente colocar, por exemplo, com linhas, já fiz trabalhos com linhas que a gente utilizou música junto pra acompanhar, ter noção, então são vários caminhos aí possíveis, mas um primeiro começo com eles é o desenho, tá? Porque logo quando eles chegam eu percebo que tem alguns que eles estão assim muito, muito numa fase ainda que precisa amadurecer mais o desenho (Bárbara).

[...] porque a gente fala de pontilhismo porque é pra eles verem como que isso também coube em algum momento aí da história, o fazer artístico e tal que utilizou isso. Então eu trabalho, eu procuro utilizar vários materiais pra que eles experimentem vários tipos de pontos com diversos tipos de materiais (Bárbara).

Também se faz perceptível a intenção das professoras de oferecer novos parâmetros e referenciais estéticos, objetivando a aproximação dos conhecimentos teóricos aos instrumentos envolvidos em ações com objetos estéticos, como é o caso do violão e do lápis de cor – com os quais as crianças já estão familiarizadas – para que futuramente seja possível transpor o limite do contato com os instrumentos e objetos estéticos, no sentido da abstração, para estabelecer uma relação com os objetos estéticos mediada por conceitos:

[...] corrigir sem dizer que está errado [...]É preciso corrigir, é preciso ensinar uma outra maneira de fazer pra que eles possam escolher, de que maneira eles querem fazer (Lília).

Uma outra coisa que eu uso bastante é a pintura com eles, a pintura com lápis de cor, e ensinando como é que se pinta pra ficar bonito (que é o que a gente fala de "bonito") né, como é que pinta pra ficar uniforme, não é de qualquer jeito (daqui pra lá, de lá pra cá). Aí eu vou na lousa, faço de um jeito, faço de outro, de outro, "qual que vocês acham que fica mais legal?(Lília).

⁴¹ Resumidamente, o conteúdo refere-se ao “o que” ensinar; a forma, ao “como” ensinar e o destinatário, a “quem” se ensina.

Eu ensino uma outra forma, se ele quer fazer do jeito dele, depois aí é ele que escolhe, mas eu preciso mostrar pra ele outros caminhos (Lilia).

[...] porque eu sou uma professora que gosta de ordem. Num gosto de bagunça! A gente faz bagunça, mas é uma bagunça organizada, é uma bagunça com começo, meio e fim. Eu sei o que é que eu tô fazendo e aonde eu quero chegar. (Lilia).

No primeiro momento eu canto muito com eles, eu toco violão, então eu começo as atividades de primeiro ano cantando e eu gosto muito de canto e movimento, então eu pego algumas músicas que eles movimentem os braços, pernas...então assim, entra um pouco de dança, mas não é dança, é movimento mesmo [...] E aí eu vou cantando pra eles...eu começo com a música, e eu vou contando que a partir do primeiro ano a gente vai estudar um pouco, a gente não vai ficar só em brincadeiras, a gente vai brincar também, mas a gente vai estudar, a gente vai aprender mais coisas. Então eu vou aos poucos colocando essas crianças nesse mundo do aprendizado mais de letras, né? E não só de...lúdica. (Lilia).

[...]eu sou da opinião de que todos são capazes de fazer, eu acho que quem fala canta, quem escreve desenha, quem risca desenha, quem se movimenta dança, então, eu não vejo assim grandes habilidades mas eu acho que todos podem fazer (Lilia).

Outro ponto notado como produto dessas estratégias é a formação da autorregulação – ou autodomínio – da conduta. De acordo com Correia (2020), em termos gerais, “a apreensão de um conceito começa na apropriação do termo que o sintetiza. Para o conceito de autodomínio da conduta que aqui estamos investigando, tem-se como palavra-síntese a “conduta” ou “comportamento”, que estaria na condição de “domínio” pelo próprio – “auto” – sujeito da conduta. Assim, temos uma primeira representação do fenômeno em sua concretude imediata.” (CORREIA, 2020, p. 141).

Para Vigotski, a medida que a criança domina o processo da linguagem e tem controle parcial das relações de causa e efeito a sua volta, ela passa a controlar seu próprio comportamento e mais, passa a reorganizar suas funções psíquicas de forma a constituir-se intelectualmente – o que corresponde a apropriar-se dos conteúdos socialmente valorizados para então realizar uma atividade tipicamente humana.

A esse respeito, o autor afirma que “ao invés de apelar para o adulto, as crianças passam a apelar a si mesmas; a linguagem passa, assim, a adquirir uma função intrapessoal além do seu uso interpessoal. No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiarem a si mesmas [...]e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social.” (Vigotski, 1984, p. 22, grifo nosso). Nos parece plausível, então, afirmar ser produto da formação da atividade de estudo na disciplina de Arte a formação de noções que extrapolam o campo teórico-prático da estética, como se faz expresso no relato a seguir:

Eu acho que ajuda muito tanto a organização mental deles para a arte, porque a arte precisa de organização mental, não é livre, leve e solto, né? E eu acho que ajuda e

ajuda pra vida! Porque a gente precisa de organização em tudo na nossa vida (Lília).

No que se refere a transição da atividade de jogo para a atividade de estudo pode ser percebida nas primeiras ações do estudante em decorrência das primeiras ações da professora, sendo que as professoras, em geral, verbalizam às crianças – como que inserindo um marcador temporal simbólico – que elas estão “entrando” em um novo momento de seu desenvolvimento e, portanto, realizarão ações diferentes das que estão habituadas:

Bom, quando a criança chega, o primeiro momento é a gente se conhecer, alguma brincadeira, alguma dinâmica, alguma conversa informal, nada de conteúdo e...é só isso. A criança de 1º ano às vezes chora, ela não tá acostumada que agora não tem mais 'tia', né? [...]às vezes, vai pro pátio...dependendo do momento brinca um pouquinho na sala de aula, enfim...esse tipo de coisa. Não dá pra dar conteúdo no primeiro momento (Marília).

Aí eu apresento pra ela o caderno de desenho que é diferente do caderno que ela está acostumada [...] àquele caderno na vertical, com linhas, agora ela vai usar um caderno horizontal, sem linhas [...] explico que esse caderno vai ficar na escola, no armário da professora, que não é pra ela colocar na mochila, e dependendo da turma, até dá pra dar uma atividade, assim, pouca coisa [...] mas, dependendo da turminha, já dá pra começar com alguma atividade que eles já vão fazer no caderno [...] uma abertura do caderno, ou é uma pintura pra colar depois, coisa bem simples também, ainda "tamo" na fase da simplicidade com eles (Marília).

Mas eu gosto muito de trabalhar com eles assim, vamo brincar de aprender, sabe? E aí você vai passando conteúdo de forma sutil, né? Eles vão absorvendo devagarinho, aos poucos...e não fica maçante pra eles. (Marília).

Muitas imagens. Imagens, porque, mesmo na sala de aula, a gente tem que trabalhar com imagens pra eles, né, porque eles não sabem ler. Então, muitas imagens. Os vídeos também, mas nem todos acessam os vídeos, né? (Lília).

É, eu gosto muito de projetos. No projeto, a criança se envolve, ela desenvolve, né, e ela participa muito mais. Então, e o projeto dá um resultado final muito bacana, por mais simplesinho que seja o produto final, foi ela que botou a mãozinha, sabe? E tem coisa que ela pode depois levar pra casa, ou a gente faz uma exposição [...]Eles vão trabalhando juntos, eles vão dando ideias, eles vão trazendo as coisas, e assim vai” (Marília).

A criança de 1º ano, por exemplo [...] um desenho simples, eu procuro que ela veja aquele desenho [...] Eu tive uma prática, as pessoas lá atrás faziam muito, que eram aquelas aulas cheias de xerox e de mimeógrafo. Eu sempre abominei aquilo, eu sempre abominei. Não é que eu achasse também, de uma forma radical, que qualquer rabisco que a criança fizesse, que o adolescente fizesse no papel, "ai, tá lindo, tá maravilhoso!" Não. Temos critérios dentro dos padrões estéticos ou de forma geral da Arte pra se fazer um trabalho artístico. Não é um rabisco, ou o que a criança considera um rabisco. Tem todo um processo, né? Então, aquilo que a criança faz, ela tem que ser respeitada. Mas eu não dou nada pronto pra criança, a não ser um exemplo [...] Eu uso o método, por exemplo, de levar um trabalho que eu fiz, nem que seja um recorte e colagem, uma coisa assim [...] Eu falo "olha, eu gostaria que você produzisse uma coisa com essas características". Não é modelo, mas com essas características. (Marília).

Eu me apresento, dou as boas-vindas pra criança, falo "que bom que você tá agora no Ensino Fundamental, você deixou a sua escola velha, mas aqui também aqui vai ser gostoso, aqui vai aprender uma porção de coisas novas, você vai ter uma

diversidade de material [...]“Pego meus giz e faço um desenho qualquer, nem que seja até uma arte abstrata, alguns rabiscos, um animal, uma casinha, enfim, um tema livre. Então ela faz no papel, e eu faço na lousa. Aí a gente faz uns comentários em seguida (Laura).

Fica evidente que os primeiros movimentos em direção a formação da atividade de estudo se dão na medida em que as professoras situam formalmente as crianças no espaço de ação estética dentro da escola que é a disciplina de Arte, acolhendo os conhecimentos já apropriados anteriormente pelas crianças e apresentando sutilmente alguns conceitos a fim de relacioná-los aos objetos estéticos já conhecidos, para então, requalificar as relações estabelecidas entre esses objetos e os mesmos em seus contextos, a partir do aprimoramento do uso dos instrumentos ligados às ações com objetos estéticos – como usar o lápis para pintar, o caderno de desenho na posição certa.

Temos, pois, como definição do ensino de Arte a atividade desempenhada pelo professor que oportuniza a criança o acesso e orienta a ação com os objetos estéticos de forma consciente e intencional, buscando a apropriação dos modos de ação especificamente humanos voltados a estética, possibilitando o entendimento das relações internas entre objetos e contextos. Mais especificamente em relação a produção da Recepção Estético-literária, ensinar Arte implica proporcionar a apreensão da produção humana no campo da Arte, bem como a compreensão das estruturas, traços, funções imanentes, contexto social, literário ou artístico das obras, para oportunizar a interpretação das intencionalidades dos autores e o entendimento dos detalhes artísticos que se registram para além do observável – a saber, a historicidade e a relevância da obra para a posteridade.

Entendemos, por fim, que ensinar Arte para crianças ingressantes no Ensino Fundamental signifique, por meio da organização do ensino, acolher os saberes apreendidos pelas crianças por meio de sua relação sensorial primária com os objetos estéticos na atividade do jogo e oferecer condições para a formação da atividade de estudo orientada por conceitos e tal objetivo vem sendo considerado na organização do ensino das professoras participantes da pesquisa.

5.4.2 Veio 2 - Da formação do pensamento estético-artístico pela mediação do ensino de Arte

Neste segundo veio tentamos responder a seguinte pergunta: como o ensino de Arte contribui – a partir da formação do pensamento estético-artístico – para a humanização da criança? Para tanto, buscamos estabelecer um paralelo entre os relatos das professoras e o que nos foi constatado no contato com a literatura, no que se refere a apropriação do modo de agir

especificamente humano no campo da Arte que só é possível a partir da formação do pensamento estético-artístico.

Há que se considerar para responder a essa pergunta, que a Arte se configura como particular atividade humana com seu próprio objeto, centrada na atuação indireta do sujeito na realidade por meio da imaginação e com finalidade estética. Assim sendo, coube refletir sobre o momento em que no contexto da atividade de estudo da criança ingressante no ensino fundamental, a Arte como atividade consciente toma o lugar da ação operacional com os objetos estéticos. Procuramos observar nas narrativas das professoras os indícios que apontassem como, quando ou por meio de que ações as cores e os traços das garatujas se tornaram Arte, ou ainda, quando o som virou música, o movimento virou dança, o gesto virou encenação teatral.

Um primeiro indício observado foi o da **transformação da ação com objetos estéticos em atividade no campo da Arte**: na superação da ação operacional não intencional com os objetos estéticos e no enriquecimento da exploração de materiais e ferramentas usadas na atividade artística por parte da criança – o uso passa a estar diretamente orientado pela consciência da finalidade – a medida que os conceitos vão sendo apresentados e relacionados aos objetos por meio da atividade de ensino das professoras:

Então eu mostro uma pintura pra eles, eu mostro um desenho pra eles, aí a gente vai desenhar, eu faço desenho na lousa, eu gosto muito de com o primeiro ano de desenhar a figura humana [...] E a figura humana, como é? Pra eles normalmente é assim: é a cabeça uma bola, o corpo uma bola, perna risco e braço risco saindo da barriga né, o braço. Então eu pego alguém lá na frente, daí eu vou mostrando que o nosso rosto não é redondo, que nosso rosto é oval, que da cabeça sai o pescoço, sai o ombro...então aí eu vou mostrando numa pessoa ali na frente como é que eles representariam uma pessoa. Aí eles vão olhando, aí depois é que eles vão desenhar (Lília).

Tem uma atividade que a gente trabalha...de desenhos em formatos diferentes de papel, então, por exemplo, eles estão acostumados com o formato retangular e normalmente na horizontal, que eles colocam pra desenhar né (são poucos que já viram a folha e já faz na orientação vertical e tal). Então às vezes eu recorto círculos pra eles desenharem dentro, triângulos pra eles desenharem dentro, outros formatos de papel pra eles sentirem como que muda essa relação do desenho né, com as margens, com o espaço dentro e tal (Bárbara).

Algo bastante pertinente acerca da transformação das ações concretas operacionais é a atenção dada ao desenvolvimento motor, muitas vezes tomado como aspecto principal do ensino de Arte, uma vez que o desenvolvimento das técnicas e o uso adequado das ferramentas mostram-se parte relevante da atividade de criação artística. Diante desse fato, cabe frisar que além de promover o desenvolvimento motor que permite a realização das ações com os objetos estéticos, deve ser objetivo do ensino de Arte relacionar as ações motoras operacionais às intencionalidades que converterão essas mesmas ações em atividade propriamente dita, afinal, além de saber segurar o lápis corretamente o estudante deve ter consciência do “para quê

serve” – a intencionalidade ou ao objetivo estético – pintar em uma mesma direção para alcançar determinado efeito em uma pintura ou segurar uma tampinha da forma correta para alcançar uma sonoridade específica, por exemplo. Em relação a isso, houve momentos em que pudemos perceber uma preocupação por parte das professoras com o desenvolvimento motor dos estudantes:

E eu percebo que muitos traços vêm de garatuja, e que a gente vai, eu vou corrigindo, ensinando a pintar [...]no primeiro ano eu uso muito desenho e pintura, e ensino como pintar pra não ficar aquele desenho pintado que ora é assim, ora é assado [...]Então eu vou ensinando usar a linha reta, o outro desenho a gente pinta só o com curvas, com círculos, e aí vamos juntando. Muitas vezes eu levo o desenho pronto pra eles só pintarem, levo, levo xerox sim pra eles pintarem! Pra fazer o treino mesmo de mãozinha (Lilia).

Eles amam cantar. E eu tenho teclado na sala de aula e violão, e tem flauta e tem a bandinha, então...e tenho tampinha, que eu faço muito ritmo com eles com tampinha, tampinha de PET que eles batem aqui, bate na mesa [...] então eu faço aqui e eles repetem na mesa [...] e isso ajuda em tudo né? Na concentração, ajuda no ritmo, ajuda na movimentação deles né, a mãozinha, o braço e segurar a tampinha sem cair tá ajudando (Lilia).

O segundo indício pode ser observado especificamente na **transformação do desenho da criança**: as crianças chegam desenhando porque desenhar é uma ação humana expressiva e espontânea que compõe o brincar e passam a desenhar conscientemente a partir de um objetivo, orientadas por conteúdos. Para analisar esse indício faz-se imperioso ter claro qual o papel desempenhado pelo desenho nesse período da vida da criança e em nossa sociedade e em que medida esse desenho se relaciona com a Arte.

O desenho configura-se como uma das primeiras formas de expressão estética na infância e é por meio desse processo de criação que a criança concretiza sua imaginação, expressando sua concepção acerca da realidade. Como ferramenta do brincar, os registros gráficos da primeira infância revelam-se embriões que desenvolvidos darão origem ao desenho que, segundo Vigotski (2009), é uma atividade especificamente humana, intrinsecamente ligada à apropriação da cultura, capaz de promover na criança a capacidade de se relacionar com a realidade. A esse respeito, Francioli e Steinheuser (2020) afirmam que,

Quando se pensa no desenho, logo se imagina a representação de algo expressado em papel, telas de pintura e/ou de outras formas. Sob uma ótica mais minuciosa, o desenho infantil pode revelar ideias, sentimentos, desejos da criança que nem sempre podem ser observados no cotidiano. (FRANCIOLI; STEINHEUSER, 2020, p.31, grifo nosso).

Em concordância com esses referenciais, também se mostrou consensual a percepção que as professoras têm do desenho nesse momento do desenvolvimento dos estudantes,

enaltecendo a importância do desenho enquanto ação essencial já na atividade do jogo na qual a criança expressa suas emoções e que poderá ser desenvolvida a partir de outras intencionalidades na atividade de estudo:

[...] chegam com muita vontade de desenhar (Lilia).

O que ela tem mais habilidade é o desenho, né? É o desenho, porque ela fez desenho em casa com a família, um bebezinho, uma criança bastante...que tava na creche ainda, ela pegou num lápis, num pincel, ela desenvolveu alguma questão no desenho e na pintura. isso é o que a criança tem mais facilidade. Estando no primeiro ano, eu é que vou direcionar algumas coisas pra ampliar esse leque de conhecimento. Mas quando ela chega, é um desenho (Laura).

De acordo com Silva (2002), a relação entre a criança e o professor nas ações envolvendo desenhos costumam ser ricas, pois permitem a troca de experiências gráficas em um plano mais informal e lúdico, cujas interferências no desenho da criança geram mudanças tanto no próprio desenho como em seu autor e ressalta que “graficamente, a criança tem possibilidades de acrescentar detalhes e/ou figuras inteiras ao seu trabalho, gerando novas formas. E as alterações repercutem nos processos psíquicos envolvidos na execução do grafismo: percepção, atenção, memória e conceitualização” (SILVA, 2002, p. 90). Diante disso, ressaltamos a relevância da mediação do(a) professor(a) de Arte no processo evolutivo do desenho da criança no contexto da disciplina de Arte, cujo objetivo deve exceder o desenvolvimento da “habilidade” de desenhar, isto é, de operar com as ferramentas destinadas ao desenho ou agir com esse objeto.

Tendo observado estes dois indícios, atentamos para um aspecto bastante relevante na atividade de ensino do professor: a avaliação da aprendizagem em Arte e, portanto, a avaliação da formação do pensamento estético-artístico. Partimos da premissa de que uma avaliação no primeiro ano do Ensino Fundamental, mais especificamente na disciplina de Arte, pode não estar diretamente ligada a processos formais de avaliação como ocorrem em outros anos do período escolar, mas relacionada a uma observação acurada e contínua por parte das professoras para identificar as evidências da apropriação do objeto da arte por parte dos estudantes, isto é, uma observação cuidadosa e cotidiana das ações e comportamentos das crianças que possam dar sinais de que generalizações e objetivações estão se concretizando ou no caminho de se concretizar.

Tanto nas entrevistas individuais quanto nos encontros de orientação, as professoras mencionaram exemplos dos momentos em que identificaram essas evidências, relatando desde parâmetros que definem a evolução da ação com o objeto estético – um desenho estar mais bonito que antes, por exemplo – a estratégias para a avaliação e para a valorização da transição

de uma ação operacional a uma ação que gradativamente se converteria em uma atividade consciente, mais abstrata, portanto, relacionada a seu objetivo – como a observação do caderno de desenho, a criação de portfólios. Foi possível identificar, também, um consenso entre as professoras no que tange a possibilidade de uma avaliação mais profunda do que foi apropriado desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, a partir do terceiro ano:

Eu falo 'hummm, eles aprenderam! Eles aprenderam...tá bonitinho, tá assim, tá agradável de se olhar' (Lília).

Eles têm um caderno de desenho, e muita coisa a gente faz em papel sulfite, muitas atividades eu entrego papel sulfite porque às vezes é mais fácil, eu ganho tempo se eu entregar papel sulfite do que entregar caderno de desenho um por um [...] (Lília).

Teve uma época, até que eu tentei fazer um portfólio dessa criança e como ela desenhava no 1º ano, como ela desenhava no 2º, no 3º, no 4º e no 5º. Eu não consegui com todas, é claro, mas dá pra você ver a evolução (Marília).

Mas, dentro daquela rabisqueira, tinha um propósito, tinha um objetivo e, ao longo do tempo, eu respeitei isso. Porque eu não falo pra criança "está feio". Está ruim, amasso e jogo fora. Não, eu não faço isso. Eu até, quando uma criança faz uma atividade, eu falo "olha, vamos melhorar essa atividade, você tem condição de fazer melhor do que você tá fazendo. Se tá estranho, se tá esquisito, se não tá muito semelhante ao dos amigos, eu posso te ajudar. Você vai levar pra casa esse trabalho e vai pensar sobre ele, vai retomar essa pintura aí e depois você me traz [...]E, teve um tempo depois, que ele começou a fazer, a desenhar essas figuras no papel, e ele começou a recortar, então ele foi pra tridimensionalidade. Eu valorizei muito isso, porque ele montava pequenos joguinhos, pequenas "guerrinhas" (faz sinal de aspas com os dedos) com esses super-heróis. (Laura).

Do meu fazer, só meu, eu vou sentir um pouquinho mais pra frente, da parte assim só de artes, só da minha disciplina eu vou sentir um pouquinho mais pra frente, quando eles tão tendo autonomia maior assim, pra fazer um recorte, uma pintura, um ajuda o outro, sabe? (Bárbara).

[...]“olha, veja uma figura que tem uma palavra e que tem uma letra do seu nome” pra ir trazendo essas questões, também, cognitivas, de aprendizado da língua portuguesa, porque afinal de contas, a arte, na comunicação e expressão[...]faço um comentário e peço pra que a criança faça um desenho daquilo que ela absorveu, daquilo que ela memorizou. (Laura).

Ainda analisando o aspecto da avaliação, destacamos a reflexão das professoras em relação ao que elas acreditam ser necessário ser apropriado pelos estudantes, o que esperam ensinar e com qual objetivo. A partir desta reflexão respondemos a questão que orienta esse veio de análise que é “como o ensino de arte contribui, a partir da formação do pensamento estético-artístico, para a humanização da criança”, pois, fica-nos evidente que o ponto de partida das professoras em sua organização do ensino é similar ao ponto do qual partimos, ainda que nem sempre elas alcancem êxito em suas práticas: do pressuposto de que uma educação estética efetiva, portanto, humanizadora, deve possibilitar a instrumentalização do sujeito para expressar e requalificar seus sentimentos, apropriar-se do que a humanidade produziu artisticamente e

extrapolar os limites da cotidianidade, na medida em que a Arte produz uma nova relação da criança com o mundo:

A arte vai subverter os objetos do mundo, vai nos provocar, nos promover reflexão, vai tornar o nosso olhar mais crítico pra que a gente possa tomar consciência da nossa própria situação e poder transformá-la. (Cecília).

Mas eu acho que a educação estética é para essa crítica, pra esse olhar mais demorado sobre as coisas, pra uma leitura [...] eles tem pouquíssimos que gostam ainda de pegar e ler um livro, né, mesmo que seja no celular ou alguma coisa assim [...] Mas isso não é educação estética, é uma forma de eles se relacionarem e eles tão comentando sobre o que eles gostam ali, mas assim, eu acho que tá complicado nesse sentido, eu acho que tem muita coisa acontecendo, muita coisa que é de qualidade, muita coisa que não é (Bárbara).

Eu acho que é realmente fazer com que eles percebam que a arte, de uma maneira geral, não é só ali o entretenimento, a diversão, que é alguma coisa que pode ajudá-los num caminho, num percurso, numa evolução, não só de desenhar, de criar ali né, do fazer, mas também (lógico que essa é a minha prioridade, minha, né!) como um amadurecimento deles de uma maneira geral [...] Eu percebia que o amadurecimento deles, que o entendimento deles com relação as coisas tanto de música, de pintura, as coisas que eu mostrava, de dança né, a gente conseguia chegar mais rapidamente nos objetivos (Bárbara).

Algo bastante recorrente nas narrativas das professoras em relação ao processo de transição entre as ações com os objetos e a apropriação dos conceitos para a formação da atividade de estudo no campo da Arte foi o aspecto do “amadurecimento”, como pudemos observar no último excerto acima. Esse aspecto surge quase sempre quando as professoras buscam explicar o motivo pelo qual algumas estratégias na organização do ensino podem funcionar e outras não, a maneira como a avaliação pode ser realizada ou não ou até justificar os procedimentos adotados para recepcionar os estudantes em seu primeiro contato com a disciplina: as crianças não são autônomas nem motora e cognitivamente habilitadas, ou seja, não estão maduras o suficiente.

Ao mesmo passo que as professoras enaltecem o caráter processual da aprendizagem dos conteúdos de Arte, apontando para a necessidade de adotar estratégias que viabilizem a acolhida e adaptação da criança a nova atividade escolar, considerando os limites concretos e atuando para o desenvolvimento dos potenciais, inclinam-se a considerar a possibilidade de haver apropriações que se dão com o passar do tempo ou “de repente” e à medida que a criança vai amadurecendo – motora ou emocional – e que algumas assimilações se concluem naturalmente, não necessariamente atreladas a formação do pensamento teórico:

Então eu peço "olha, pega sua tesoura, sua cola e folheia a revista e veja uma figura que você acha bonito, um colorido bem bonito e separa ela. E vamos recortar. Ela vai recortar do jeito dela, a criança de 1º ano tem ainda dificuldade pra recortar, tem criança que não sabe pegar na tesoura, mas eu vou aceitar aquele limite que ela tem.

Eu vou aceitar aquela condição que ela tem, não vou exigir que ela faça recortes perfeitos (Laura).

A linguagem com a criança é um outro negócio, né? "Mas o que que você quer fazer? Como que nós vamos fazer?" Era um problema que a criança precisava resolver. Eu uso esse método, né? A construção da criança, a construção daquela pessoa. Hoje ela é uma criança, mas ela vai deixar de ser criança já, já. E eu preciso respeitar isso (Laura).

Parece que um belo dia dá um click, e a criança entende [...] como é que se dá esse de repente, né? (Bárbara).

É, de repente ele entende tudo que ele aprendeu, junta tudo (Marília).

Como explicitamos no capítulo 3, partir das proposituras da Psicologia Histórico-cultural acerca da periodização do desenvolvimento infantil, podemos entender o processos pelos quais a criança que ingressa no Ensino Fundamental passa para apropriar-se dos conteúdos propostos na disciplina de Arte e o que deve ser priorizado para orientar a formação da atividade de estudo. Quando consideramos as necessidades de desenvolvimento da criança na atividade de jogo para pensar a organização do ensino de Arte, podemos contribuir para a transição desta atividade para a atividade de estudo e abandonamos a equivocada premissa de que os processos de aprendizagem e a formação do pensamento estético-artístico dependem estritamente ou prescindem de um nível determinado de maturação que deve ser alcançado pela criança para que esta esteja apta a formar determinada atividade.

Asbahr e Nascimento (2013) apontam a recorrência incômoda de discursos cristalizados e fetichizados acerca da prática pedagógica e das relações de ensino e aprendizagem que dela se depreende, dentre eles o discurso da maturação da aprendizagem e do desenvolvimento, destacando que ao inferir sobre a infantilidade ou imaturidade de um aluno, o professor pode estar remetendo-se a teorias do desenvolvimento infantil a qual teve acesso durante sua formação que retratam o desenvolvimento humano como um processo linear e determinístico e, mesmo sem ter realizado um estudo aprofundado de tais teorias do desenvolvimento, embasam seu trabalho nelas.

As autoras partem da investigação acerca da maturação como argumento para o fracasso escolar, mas falam diretamente ao nosso objeto quando apontam essa premissa como prejudicial a compreensão do desenvolvimento enquanto componente de uma tríade – juntamente com o ensino e a aprendizagem –, no que adota uma perspectiva que ignora a importância da formação da atividade principal como chave do desenvolvimento da criança:

A ideia da maturação do desenvolvimento fundamenta, de modo bastante recorrente, as explicações sobre o fracasso escolar: o aluno não aprende porque é imaturo, e resta à escola esperar que ele amadureça. Quando se diz que uma criança não está madura,

em comparação ao desenvolvimento já alcançado por um adulto, foca-se apenas nas diferenças quantitativas entre eles e se esquece que essas novas qualidades do adulto não surgiram nele pela maturação, mas sim, pelo permanente processo de apropriação da cultura humana. Dessa forma, a referida ideia de maturação do desenvolvimento expressa uma profunda *biologização* do ser humano, reduzindo ao aparato biológico do indivíduo a explicação de problemas sociais e educacionais. (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013, p. 415, grifo nosso).

Consideramos que, neste aspecto, em sua maioria, as professoras têm ainda alguma dificuldade em assumir os pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-cultural – que não só referenciam nossa pesquisa, mas que são a base estrutural do currículo que orienta a organização do ensino do sistema que integram – como os referenciais utilizados na organização de sua prática. Quando partem do pressuposto de que os estudantes são imaturos ou infantis, concebem – ainda que não propositalmente – que as apropriações realizadas pelas crianças até o momento do ingresso ao Ensino Fundamental e, mais especificamente a disciplina de Arte, sejam insuficientes para que elas se tornem sujeitos de uma nova atividade, mais elaborada e que seja necessário algum tipo de maturação externa ao próprio processo de ensino-aprendizagem:

Os pequenos, eles são muito dependentes, né? [...] como é que eu vou dizer...eles são imaturos, né? Eles saíram da educação infantil, então eles ainda são bebezões, você tem que...ter um cuidado dobrado, a criança chora...elas não entendem, muitas vezes, o vocabulário que a gente usa, você tem que ficar pensando no que falar, né, pra atingir a cabecinha deles. Agora, os maiores, não, cê fala "faz isso" e eles fazem (Marília).

Porque eles chegam muito bebês, muito imaturos, sabe? E aqueles que se destacam um pouco mais com relação aos outros, já em algumas áreas assim, sabe, pegar uma tesoura, sabe? Saber cortar, tá escrevendo o nome e tudo mais, a gente descobre que é porque a família é bem presente e dá aquele, não é nem falar "ah, é complementando", não, é uma família que sabe que tem que incentivar, que tem que ajudar, que tem que participa (Marília).

É importante ressaltar que pressupostos que partem dessa concepção maturacional tendem a diminuir a importância do ensino no desenvolvimento da criança e assumindo-os perdemos de vista que o objeto da atividade de ensino do professor se concentra na formação da atividade de estudo da criança, cujas necessidades de aprendizagem são quem deveriam ditar quais conteúdos são os imprescindíveis para aquele momento do desenvolvimento e não outros aspectos – como a expectativa do professor, expectativas curriculares ou investimento familiar, por exemplo:

Olha, aula de artes não é só usar tinta, nós vamos ter que conversar, eu vou ter que mostrar coisas pra vocês, eu vou ter que explicar coisas pra vocês, então não é só brincadeira o tempo todo, claro que vai ter momentos que a gente vai poder fazer as coisas de uma forma divertida, que vai parecer uma brincadeira" mas essa é a primeira reação deles quando rola a aula de artes. Eles não tem uma ideia ainda clara assim do que que é, até por causa da dinâmica assim do tempo, né...tempo-espaço (Bárbara).

A gente percebe que as crianças que chegam assim com uma estrutura melhor são aqueles que tem essa estrutura melhor em casa, não estou assim questionando, porque

eu imagino que nas escolas, nas EMEIs da prefeitura também existe muita coisa que não dá pra elas darem conta né, de tudo que a família vai deixando né, por nossa conta (Bárbara).

[...]eles chegam muito bebês, a gente tem que partir de muito antes do que a gente gostaria e a gente vê muito no desenho [...]e eu dou muito desenho, bastante. E eu percebo, a gente percebe isso muito claramente nessa parte, então eu acho que eles chegam muito imaturos. É, imaturos porque eles ainda não estão em fase de ser maduros, eu digo para o nível de ensino, entende? A idade deles e tudo, né? [...]mas também é gostoso, mas daí ele já vai dando uns cliquezinhos e no meio do ano eles já estão bons! (Bárbara).

E isso é uma coisa que eu martelo do primeiro ao nono na cabecinha deles, "você sabe porque a sua segunda linguagem, primeiro você aprende a falar, depois você desenha, depois que você vai escrever!" (Bárbara).

Partindo da afirmação de Vigotski (1988) de que o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, enalteçamos a implicação da atividade de ensino não no aguardado “amadurecimento” da criança, mas em sua transição gradual para a nova atividade. Isto posto, aprofundamos essa discussão enfocando no movimento específico de transição entre a brincadeira envolvendo os objetos estéticos e a arte na atividade de estudo da criança, esmiuçando a dicotomia entre criação como ato espontâneo/ direto/ imediato versus a criação artística como ato mediado.

Tendo já explanado sobre o papel do desenho na atividade da criança e concordando com o último excerto acima que destaca o desenho como uma linguagem essencial a comunicação da criança com o mundo, faz-se indispensável questionar em que medida estamos diante de uma ação que, assim como as brincadeiras de papéis sociais, permite à criança realizar imaginariamente um desejo irrealizável imediatamente e o que essa ação pode propiciar para a criança em relação à Arte. O que é feito dessa vontade ao longo da escolarização? O que é feito do desenho?

Podemos considerar que o desenho que ora fora espontâneo e tomado pela criança como mera ferramenta operacional de expressão e relação com a realidade, torna-se um objeto estético-artístico à medida que a criança, instrumentalizada pelos conceitos, o desenvolve de forma consciente e intencional e, rende espaço a outras linguagens artísticas que serão agregadas ao repertório da criança, ampliando suas possibilidades de expressão e comunicação.

Acerca da formação do pensamento estético-artístico, isto é, do movimento de evolução da criança das ações operacionais baseadas na repetição e na imitação às ações dirigidas por conceitos estéticos, as professoras, em geral, destacaram a dificuldade em contemplar por meio da organização do ensino às demandas de aprendizagem dos estudantes em detrimento das condições especiais postas pela pandemia, alegando terem estado impedidas de atuar efetivamente na transição dos estudantes de uma atividade para a outra. Além disso, refletindo

acerca de como as crianças se manifestam nesse período de transição entre as atividades, conseguiram relatar suas percepções deste processo tomando por base não só o momento presente da pesquisa, mas o momento anterior, em que tais impedimentos não eram notados:

Quando ela chega a gente já sabe que a gente vai ter que ter todo um trabalho pra que elas entendam que elas estão em outro tipo de escola, né. Até tem umas que nessa escola onde eu tô, mas acredito que em outras também pode acontecer isso, eles falam "nossa, eu tô numa escola grandona!" porque tem várias salas, várias crianças de outras idades e tudo, e então o primeiro momento é tentar fazer com que eles percebem que eles estão num outro momento de aprendizagem, né? (Bárbara).

É...eles são muito falantes, eles querem contar muitas histórias (Lília).

E eles gostam muito de dança, de teatro, a gente vive interpretando historinha do lobo mau, e eu vou ensinando pra eles. Na dança, por exemplo, o baixo, nível médio, alto, baixo... (Lília).

A criança nessa fase, ela tá numa fase de muita mudança. Então, como que eu vou saber se essa criança reteve o conteúdo se eu a vejo agora, eu já tô vendo uma vez no mês, porque são cortes que estão indo uma vez por mês, né? E, na próxima aula, essa criança, pode ser que ela não vá, então eu não a vejo de novo (Marília).

Então essa passagem sabe, que é muito importante, não está havendo, não houve, né? Não rolou essa passagem, então...tem crianças que não conseguem...a coordenação motora está prejudicada, o segurar o lápis...tem todo um trabalho de base pra ser feito aí, sabe? (Marília).

[...] Porque o que eu sinto - e outras colegas também, a gente já conversou sobre isso - é que tá...o que a gente tem visto...são coisas além da capacidade intelectual das crianças, sabe? Então acho que isso dificulta muito. E aí você tem que ficar adaptando, adaptando, enxugando...e às vezes acaba perdendo qualidade...e assim, o sentimento de frustração é enorme (Marília).

Tendo analisado as transições nas ações realizadas pelas crianças e as estratégias adotadas pelas professoras para promover a formação da atividade de estudo e a formação do pensamento estético-artístico por meio da atividade de ensino, nos dedicaremos a analisar a seguir o que parece ser imprescindível garantir, na perspectiva das professoras, para produzir a Recepção Estético-literária no primeiro ano – atividade que a nosso ver se apresenta como parte imprescindível de uma educação estética que se pretende humanizadora.

5.4.3 Veio 3 – Do que é preciso garantir por meio do ensino para produzir a Recepção Estético-literária no primeiro ano

Como antes explicitado, produzir a Recepção Estético-literária consiste em mediar o processo de interpretação dos estudantes das obras de Arte, isto é, ensinar a criança a entender a obra de alguém. Tendo isso em mente, procuramos conhecer a perspectiva das professoras acerca do que é preciso garantir, no ensino de arte, para que os sujeitos se humanizem por meio da atividade de Recepção estético-literária, compreendendo como a disciplina de Arte pode ou

vem contribuindo para a formação da atividade de estudo das crianças ingressantes no ensino fundamental em relação a atividade de Recepção.

De acordo com Silva e Zanatta (2013), a disciplina de Arte deve cumprir sua função de viabilizar o acesso dos alunos aos bens simbólicos da humanidade, inserindo-os na cultura, promovendo a compreensão crítica das práticas humanas, bem como seus significados. Enfatizam, ainda, a “necessidade de desenvolver leituras sistemáticas da obra de arte e outras imagens da publicidade, do cinema, do cotidiano, que precisam ser decodificadas, interpretadas, compreendidas de forma crítica e também produzidas pelos estudantes, capacitando-os a atuarem com autonomia em um contexto pleno de visualidades” (SILVA; ZANATTA, 2013, p. 1-2).

Parece-nos imprescindível, então, que a educação estética se estabeleça efetivamente a partir da apropriação pela criança dos procedimentos e conceitos envolvidos na criação artística, mas também tenha acesso ao que foi produzido historicamente pela humanidade no campo da Arte e se relacione com essa produção, não só em níveis materiais, mas em um nível simbólico e abstrato.

Davidov (1988) considera que o conteúdo básico da obra de arte e de outras imagens é a assimilação de um modo geral de percepção, que é a composição artística. A composição configura-se como uma ferramenta conceitual de combinação, unificação e ordenamento de elementos que se relacionam e se convertem em uma imagem – composta de formas, cores, texturas, elementos figurativos e não figurativos. Receber ou recepcionar, neste aspecto, significa decompor essa imagem, interpretar as partes contidas no todo para conhecer as relações internas da obra: relações humanas históricas. Assim sendo, entendemos que produzir a Recepção Estético-literária na atividade de estudo da criança na disciplina de Arte seja basilar para o ingresso dela no mundo humano da Arte.

No que tange ao termo aqui utilizado – a Recepção Estético-literária – concluímos que as professoras em geral o desconhecem, e o desenvolvimento dessa atividade se mostra atravessado por contradições. Mesmo compreendendo a importância de promover o acesso dos estudantes aos conteúdos de Arte e a objetos/obras de Arte, algumas professoras demonstraram adotar concepções espontaneístas acerca da produção da Recepção, ignorando a centralidade da disciplina e da escola no desenvolvimento dessa atividade, atribuindo a outras instâncias a responsabilidade de instrumentalizar o estudante para seu desenvolvimento ou sugerindo que os estudantes devam buscar a apropriação dos conteúdos fora da escola, a fim de ampliar seu repertório:

Não sei o que significa, talvez se você me disser o que é eu posso dizer ‘ó, conheço!’,

mas com esse título, não. (Marília).

E eu falo isso pros alunos. "O que vocês estão vendo aqui não é a Arte em si. Ela é muito mais do que isso. Mas dentro da nossa limitação, é o que nós podemos fazer. Se você se interessar pela área, faça suas pesquisas [...] Mas eu digo pra eles: Se você se interessa por essa área, que não é todo mundo que se interessa, uns se interessam pela Biologia, outros pela Matemática, outro pela História, outro pela Filosofia. Se a Arte é uma coisa que você se interessa por ela, vai em busca. Vai em busca sozinho. (Laura).

Procure saber mais além do que eu tô te oferecendo aqui na sala de aula. Porque o que eu tô te oferecendo é um material muito simples, é um livro, é um material de pesquisa quando nós tínhamos biblioteca na escola, enfim, é muito restrito (Laura).

Apesar de o currículo deste sistema de ensino ter proposições teóricas bastante claras quanto a função desempenhada pela escola e pelo professor por meio da organização do ensino, as sensações de restrição e impotência produzidas por inúmeras problemáticas enfrentadas no âmbito escolar acabam por distrair o olhar de educadores em relação aos reais limites de atuação. Cabe, diante dessa dificuldade, questionar se são os materiais e a estrutura escolar que restringem a atuação ou a mediação construída pelo professor que está se mostrando inefetiva ou precária, considerando ainda quais as chances reais que o estudante tem de apropriar conceitos em suas pesquisas autônomas sem uma mediação adequada antecedente. Não queremos com esse questionamento aceitar como premissa o argumento da incompetência do professor⁴² e sim, ponderar a respeito do que pode ser mais um aresta a ser aparada na organização do ensino do que uma deficiência ou ineficiência irreversível da escola.

Nesta mesma linha, o investimento familiar – ou a falta de – aparece como atravessamento na produção Recepção Estético-literária por parte do estudante na escola, extraíndo essa atividade da organização do ensino de Arte:

Então, essa questão de não ter um acesso maior, a gente percebe em crianças do primeiro ano que tem aquele suporte maior da família, que costuma fazer algum outro tipo de atividade mais cultural [...] elas já tem um outro olhar, bem assim, dá pra perceber sutilmente que elas já tem um outro olhar assim, mas a gente tem que ir mostrando pra eles o que é esse caminho da humanidade, da história da (não falando história da arte) mas que existiu um percurso, né, pra gente chegar até algumas coisas (Bárbara).

Entendemos que apesar de a família ser parte importante nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, a produção da Recepção a partir da formação do pensamento estético-artístico é tarefa primordial da educação escolar em Arte. Em contraposição a essa perspectiva, foi enaltecido por uma das professoras o papel de “curador” que também deve ser desempenhado pelo professor no que tange a produção da Recepção

⁴² Termo utilizado por Patto (1990) para alertar sobre o equívoco de se atribuir a causa da ineficiência da escola a um perfil de professor percebido como incapaz, incompetente, descompromissado com sua atuação ou cuja formação básica fora insuficiente.

Estético-literária, isto é, destaca o potencial que atividade de ensino organizada intencionalmente para produzir a recepção tem, em que o adulto mais experiente media o acesso e a interpretação das obras segundo conceitos já apropriados. Neste sentido, uma das professoras reclamou o protagonismo do professor como mediador mais habilitado em um mundo de produções a ser explorado:

[...]tirar o professor do protagonismo, isso é extremamente perigoso. Extremamente. O aluno, por mais esperto que ele seja, ele não tem condições de ser curador de si, né? Ele precisa aprender a pesquisar e ele precisa de ensinamentos do sujeito mais desenvolvido que, no caso, é o professor. (Cecília).

Outra professora atentou para o fato de que esse mundo de produções de que falamos acima se mostra de maneira caótica e talvez esse seja um motivo para, muitas vezes, perceber a disciplina de Arte como espaço delimitado de apropriação e recepção:

[Pesquisadora pergunta] Mas você acha que as crianças tão recebendo uma educação estética efetiva, hoje?

[Professora responde]

Olha...eu acho que não pelo seguinte motivo: é muita coisa, né? É muita informação. E a gente cai naquela questão que pode ser banal mas é verdade e é muito rápido, então, até pra gente que já trabalha com arte faz tempo, hoje você falar assim, até a lembrança assim, "oh, esse artista plástico...", eu lembro de alguns que já tão trabalhando, Beatriz Milhazes, (inaudível)Franco, a Tomie morreu recentemente e tudo, mas era assim, né...mas assim, dos novos eu não consigo assim ter uma lembrança impactante de quase nenhum dos novos, assim, por que? Porque é muita coisa! É um ou outro, é outro grupo assim brasileiro, cê lembra, ou um outro fora assim você lembra, mas um ou outro, e isso porque eu vou trás e eu pesquiso. Então, pra essas crianças do primeiro vai chegar muito pouco (Bárbara).

Conhecendo as impressões das professoras acerca da possibilidade de produção da Recepção Estético-literária, passamos a refletir acerca de um ponto crucial na formação dessa atividade: para ensinar a recepção é preciso saber recepcionar. Para realizar essa reflexão faz-se necessário ponderar acerca da relação de quem pretende ensinar com os objetos estéticos e obras de arte, isto é, entender o “consumo” de arte do professor e a recepção estético-literária que nele é produzida cotidianamente.

No entendimento deste consumo é preciso considerar as condições materiais de produção da recepção do professor – tempo para estudar conceitos e técnicas, acesso a acervos e materiais, disponibilidade para criar e estar em espaços e equipamentos de circulação das obras, oportunidades de continuação da formação acadêmica etc. – bem como a relação que o professor tem estabelecido com seu fazer artístico que extrapola os limites de sua função na escola. Neste aspecto, deparamo-nos com relatos de distanciamento, desmotivação e frustração das professoras tanto no que diz respeito ao acesso quanto no que se refere a relação estabelecida com o azer artístico. A justificativa para esses fenômenos foi quase sempre a falta de tempo, a

sobrecarga de trabalho, a necessidade constante de estabelecer um plano de carreira a partir de múltiplas formações acadêmicas que acabam consumindo os recursos financeiros e o tempo livre dos profissionais:

Eu tô tão desanimada com relação a arte tal como tem acontecido hoje, né?...é, perdi um pouquinho o encantamento com algumas coisas [...]eu sinto muita falta de poder participar num outro universo” (Bárbara) “Porque é uma coisa assim, a gente é professor, a gente só pensa nos alunos, só pensa no que vai dar, só pensa em como fazer e esquece que a gente é artista! E que a gente precisa, de alguma maneira, por pra fora esse artista, né? Manifestar-se! E esse sarau foi uma saída muito legal, pra gente por pra fora...então vamo, vamo juntar! E procurando atingir os alunos nossos (Lilia).

Já estive mais próxima, né? Pelo fato...pela correria do dia a dia, por esse fato de a gente ter que preparar aula, de estar sempre procurando material, e agora toda essa informática que tá caindo na cabeça da gente como uma chuva de coisas...então, assim, a gente acaba que deixando um pouco de lado, né? Mas...é o que eu acabei de falar mesmo. Já foi mais intenso. (Marília).

Pois é, é um grande dilema, né? Porque ela ocupa um espaço muito grande. E muitas vezes ela fica reprimida dentro de mim. Por quê? Porque eu não tenho tempo pra me expressar enquanto artista, pra poder fazer as composições que eu penso, enfim, pra poder pensar a arte, porque o mundo não valoriza, infelizmente. E a gente acaba sendo escravizada pelo trabalho. Falo escravizada mesmo, né? Que a gente tem que sustentar a família, sustentar a casa e acaba tendo que deixar de lado esse impulso criativo e fica preso dentro de nós mesmos. Confesso pra você que, às vezes, eu até choro. Porque eu não tenho tempo, nem pra pensar e nem pra fazer, e eu sinto essa necessidade. (Cecília).

Então, em alguns momentos eu fico meio desencantada, aí daqui a pouco começo a pesquisar umas coisas, surgir umas ideias legais, tudo e tal, não sei o quê, e aí aquilo ressurge, né? Então ela tá sempre presente na minha vida, de uma maneira ou de outra, não por causa do trabalho, mas tem esses altos e baixos, encantamentos e desencantamentos, aí vou e me empolgo com o que eu vou fazer [...]parte do desencantamento eu acredito que seja assim, de eu ter tantos projetos e não conseguir colocar eles em prática, por conta do trabalho que eu tenho que ter pra me manter, entendeu? (Bárbara).

Uma das professoras apontou para a necessidade pessoal de acesso e produção de Arte para além do exercício de sua função:

E arte, eu sem ela não vivo. É fundamental. O meu grito lá no grupo de professores de arte dizendo "gente, eu preciso cantar", aí todo mundo "eu também preciso, eu preciso fazer..." é isso. Eu não vivo sem. Eu não preciso ouvir música o dia todo, eu não ouço música o dia todo, mas ela é fundamental na minha vida. (Lilia).

Outra professora, em contrapartida, secundariza tanto a atuação pessoal em Arte como o impacto do ensino de Arte para o desenvolvimento da criança:

Então, eu tô bem com isso, eu não tenho problema com a Arte dentro da Educação. Eu pratico, faço algum trabalho? Alguma coisa eu faço. Pego uma coisa, faço uma pintura, faço uma escultura...se eu acho o material legal, eu acabo fazendo [...] (a Arte) Eu acho que ela soma no desenvolvimento da criança. Impactar, essa palavra impactar, eu não acredito. Mas que elas somam. Porque a Arte desenvolve algumas qualidades, algumas competências, vamo dizer assim, que é a palavra da moda, né, até já passou um pouco essa moda [...] Porque a criança começa aos poucos desenvolver um senso estético, uma ampliação do seu conteúdo cultural (Laura).

Faz-se importante ressaltar que tais relatos não revelam apenas uma triste realidade acerca das condições de trabalho e formação dos professores de Arte e arte-educadores, mas revelam a fragilidade do ensino de Arte, pois a Recepção Estético-literária comprometida ou insuficiente do professor interfere na recepção que os estudantes mediados por ele poderão produzir. A esse respeito, Duarte (2012) afirma que,

Pressupõe-se, portanto, que o professor tenha um grande domínio dos vários níveis e dimensões da riqueza da obra, bem como de conhecimentos psicológicos e pedagógicos que lhe permitam prever os efeitos que a obra poderá produzir nos alunos. Caberá ao professor desempenhar o papel de modelo de sujeito receptor. (DUARTE, 2012, p. 45, grifo nosso).

Uma ressalva importante a ser feita é a contradição configurada entre alguns desses relatos e os objetivos apontados pelo currículo que orienta as práticas dessas professoras, uma vez que faz-se imperioso que o professor ao intentar propor um ensino humanizador, esteja ele próprio em processo de humanização na sua relação com sua prática, bem como na sua relação com a realidade. Essa problematização – que para ser melhor desenvolvida carece de outra pesquisa, em outro momento – esbarra em um aspecto bastante relevante quando nos referimos a organização do ensino por parte do professor, que é a formação docente. Discutir as possibilidades da formação efetiva da atividade de estudo e do pensamento estético-artístico implica questionar, de pronto: 1. quais saberes são necessários ao professor para que este possa formar esteticamente os estudantes sob sua mediação; 2. se pode o professor, a partir da formação que tem sido possível obter, atender a todas as demandas do ensino de arte e; 3. se a pluralidade de formações desses profissionais contribui para a formação estética dos estudantes.

A partir desses questionamentos, buscamos resgatar das narrativas das professoras os relatos que descrevem seus processos de formação, que muito corroboram a compreensão da relação que vem sendo possível a essas professoras estabelecer com a Arte, com o ensino de Arte e com a Recepção Estético-literária. No que tange a quais saberes são necessários ao professor para que este possa formar esteticamente os estudantes por meio de sua mediação, alguns relatos apontam para a necessidade de formação contínua, relacionada ao caráter polivalente da disciplina de Arte – em detrimento das diversas linguagens artísticas a serem contempladas no ensino – e o distanciamento entre o que a formação acadêmica proporcionou e o que as proposituras curriculares demandaram:

Eu tive que aprender muita coisa que eu não conhecia pra eu ser professora polivalente, né, artes visuais, dança, teatro e música, eu tenho que fazer, juntar esses quatro para ensinar meus alunos. E como é que eu vou ensinar se eu não tive essa formação? Aí vamos estudar! Vamos atrás! Vamos fazer cursos, vamos né? E aí foi o que eu fiz. (Lília).

Era uma outra realidade, não tinha nada a ver com o que eu aprendi, né? O que eu

trouxe de bagagem foi a pura teoria, né, que a gente não fica sem. Mas a realidade de pegar sala de aula, de lidar com as crianças, de ensinar, é muito diferente do que a gente aprende na faculdade. Muito diferente [...]Dia a dia, tá tudo mudando. E parece que, cada vez mais, estão exigindo cada vez mais da gente enquanto profissional. Então a gente tem que tá sempre antenado, sempre pesquisando, procurando...o mais difícil é a gente conseguir tempo pra estudar, né? (Marília).

A Arte exige da gente uma atualização, e se a gente não se atualizar, a gente vai ficando pra trás (Marília).

Acerca do caráter polivalente assumido pelo ensino de Arte atualmente, Benites (2019) pondera que

Essa polivalência acarreta a precarização do ensino que também não leva em conta a falta de recursos e infraestrutura adequadas para o desenvolvimento de todas as linguagens artísticas, como observadas nos países desenvolvidos. A formação e intuição do professor dependerão das suas fontes de formação e experiências, que no cenário brasileiro atual podem ser precárias e de baixa qualidade visto a expansão das universidades de ensino a distância e que obedecendo a uma lógica de mercado, embora facilite o acesso a ela, acabam banalizando a aprendizagem. (BENITES, 2019, p. 47, grifo nosso).

Já em relação a possibilidade de o professor – a partir da formação que vem sendo possível obter – atender a todas as demandas do ensino de arte e da possibilidade de a pluralidade de formações dos profissionais contribuir para a formação estética dos estudantes, foi apontado por uma professora a superação das dificuldades por meio de iniciativas coletivas de ajuda mútua:

Porque às vezes a gente tá, por exemplo, pessoal que é de artes visuais tem muita dificuldade em procurar coisas de música ou em entender pra poder explicar coisas de música, então aí entra a 'K', eu e a 'R' com as atividades de música e eles de artes visuais nos ajudam, e o pessoal de teatro e de dança, então nós passamos a conviver nesse grupo de uma maneira muito, muito, muito importante. (Lília).

Destacamos, ainda, os relatos das professoras que relacionam a prática docente a prática artística, isto é, mencionam a relação estreita entre o consumo e prática artística do professor e a efetividade do ensino de Arte que ele organiza, além de apontar a ligação entre o que o professor assimila enquanto artista e o quanto do que assimilou compõe os parâmetros de sua prática docente:

Porque isso é muito importante, porque como você vai ensinar Arte se você não é um artista? Como que vai fazer como que o aluno pense dessa forma? Então é fundamental a gente se encontrar enquanto artista, fazedor de arte, seja ela qual for, pra poder passar essa experiência com mais qualidade pro aluno (Cecília).

A arte contemporânea tem coisa muito boa, mas tem coisa também que é muito equivocada, né? Na percepção assim, tanto das pessoas que acham que aquilo é bom...a minha formação foi bem outra [...]Não é que tem que ter limite pra liberdade, mas tá faltando alguns parâmetros em algumas coisas assim que eu vejo e eu falo "não, não vou trabalhar isso com o meu aluno! Nem partir disso, desculpa!", é partir muito de baixo pra trabalhar com eles, eu sou muito crítica com relação a algumas coisas. Então é complicado, eu tenho uma outra visão né? (Bárbara).

Diante das constatações alcançadas até aqui acerca da maneira como as professoras organizam o ensino, de como concebem a atividade pedagógica em seus potenciais e limites, partimos para a análise da percepção que tais profissionais tem acerca da efetividade da educação estética que organizam no momento atual, aprofundando a discussão acerca das contradições entre as possibilidades reais do ensino de Arte no primeiro ano do Ensino Fundamental e as proposituras curriculares do sistema de ensino.

5.4.4 Veio 4 - Das possibilidades de formação do pensamento estético-artístico e da atividade de estudo na disciplina de Arte

Uma vez tendo compreendido as relações entre atividade de ensino e atividade de estudo, organização do ensino de Arte e formação do pensamento estético artístico, bem como a importância da produção da Recepção Estético-literária na educação estética que tem por objetivo a humanização, questionamos as professoras sobre a possibilidade de formação do pensamento estético-artístico e da atividade de estudo por meio da organização de ensino que realizam e se as proposituras que compõem o currículo municipal “sai do papel e vai pro chão da escola”, isto é, se a educação estética promovida junto ao primeiro ano do Ensino Fundamental tem sido efetiva e se o currículo tem sido aplicável e referência principal para a estruturação da atividade de ensino.

Um importante aspecto a ser destacado nessa discussão é a posição ocupada tanto pelo professor quanto pela disciplina de Arte em nossa sociedade e dentro da escola em relação a outras disciplinas. De acordo com Santos e Caregnato (2019), o ensino de Arte de maneira formal teve sua presença questionada na educação básica por muito tempo e as conquistas em favor de sua permanência na escola, fruto de muitas lutas ao longo das últimas décadas, seguem constantemente ameaçadas, na iminência de serem perdidas em detrimento das recentes reformas educacionais. Segundo os autores, faz-se necessário retomar o debate acerca da importância do ensino de Arte em uma sociedade como a nossa, impregnada pelos ideais do neoliberalismo e do crescimento econômico, promotora do desamparo da escola como mercado, privatizada, com objetivo puramente profissionalizante, pouco comprometida com a promoção da capacidade crítica.

Em concordância com essas afirmações, Benites (2021) afirma que os principais desafios da disciplina e do arte-educador continuam sendo driblar o preconceito e a desvalorização de sua atuação, bem como as constantes crises curriculares, contornar a escassez de recursos e infraestrutura para garantir a aprendizagem dos estudantes, além de, como todos

os outros educadores de outras disciplinas, enfrentar salas superlotadas, o sucateamento da educação, cortes de recursos materiais, ausência de incentivo a formação de professores mesmo diante de uma demanda de polivalência curricular. A autora pondera ainda, acerca da disciplina de Arte, que,

Mesmo sendo ela figura constante e obrigatória dentro do currículo, ainda carrega resquícios de sua historicidade, sendo relegada dentro da estrutura curricular, permanecendo aos olhos de muitos como uma disciplina desprestigiada. Essa desvalorização se configurou não como uma ação nova, mas por um processo construído historicamente, marcada por um Brasil escravocrata, explorador e colonizado. (BENITES, 2019, p. 37, grifo nosso).

Podemos verificar este panorama de desconhecimento da função social do ensino de Arte na escola e de desvalorização social da Arte neste contexto em relatos como o que segue:

Esse pensamento estético é uma coisa muito importante pra gente. Pro professor de Arte, é fundamental. Agora, pras pessoas em geral, ele também é importante. É que as pessoas não levam em consideração. Talvez não entendam, não valorizem, não saibam, mas o pensamento estético, as questões estéticas em vários setores, ela é muito importante. Eu valorizo isso, eu acredito...e o estético, ele não envolve só a parte física, vamos dizer assim. Ele é intelectual, ele é dentro do pensamento humano, eu vejo assim também, não sei se...por que o estético, o que é bonito, o que é feio, a questão da beleza, isso aí é muito variável, o que pode ser bonito pra um pode não ser pro outro, os padrões estéticos de cada época, de cada cultura, isso tudo...envolve muita coisa, né? (Laura).

Mas aí a gente acaba se envolvendo, acaba vendo como o ensino de Arte pode ser transformador, e a gente acaba se apaixonando com essa possibilidade, apesar, de, infelizmente, não só a profissão do educador, do professor, mas principalmente do arte-educador não ser tão valorizada, né? A gente faz porque a gente gosta, porque a gente abraça e por que a gente acredita que a gente pode fazer alguma diferença com o nosso trabalho. (Cecília).

Nos relatos das professoras foi possível observar a secundarização da disciplina de Arte no contexto escola – ou a disciplina é considerada menos importante ou relevante que outras, fato notável a julgar pela carga horária, ou o professor é compreendido como um sujeito “não tão professor assim”, pois a ele ficam delegadas atividades de recreação –, a precarização dos espaços e materiais enfrentada pelos professores na organização do ensino:

É engraçado que muitas vezes eles me chamam de vó, né? Primeiro ano principalmente, ‘Vó...não! Professora. (Lília).

Então tem aquela ideia daquele ensino...do fazer por fazer, né? Artesanal, pintar folhinhas copiadas, fazer dobraduras, trabalhos manuais...então, vê a arte como uma área do conhecimento e não vê a arte em seu potencial humanizador [...] Eu até brinco, falo que arte é perfumaria curricular. Então, é aquela aula da bagunça, que o aluno vai extravasar, gostosa, estereotipada, no caso. (Cecília).

A gente na escola tem uma dificuldade grande de material, de espaço pra trabalhar, de possibilidades que a gente poderia passar pros alunos, mas que não passa porque não tem condição. Eu não tenho, hoje em dia, depois de tantos anos, eu não tenho lugar só meu pra trabalhar. Eu não tenho. Eu já tive. (Marília).

[...]um local adequado também, onde ali você possa colocar os trabalhinhos das

crianças, porque, assim, eu entro na sala de aula, com um professor lá, e assim...me perturba grandemente, eu não gosto, não do professor, entendeu, mas da presença de alguém na minha aula! [...]E a falta dessa sala também - não são todas as escolas que têm, a minha não tem - onde você possa deixar o seu material, onde você possa deixar o seu aparelho de som ali pra colocar um CD, uma música, um pen drive, sei lá o que...entendeu? Você tem que ficar levando as crianças pra outra sala, e tem dia que não tá aberta, tem dia que tem gente usando, você tem que agendar.(Marília).

Acho que uma das únicas, acho que mais uma escola só, se eu não me engano, que ainda mantém a sala de artes, que todas as EMEFs tinham sala de artes, da prefeitura, quando foram inauguradas, tinha sala de artes, sala de informática, tudo separadinho e eles foram tirando pra ar espaço e pra abrir turmas (Bárbara).

A denúncia da escassez material enfrentada pelos profissionais da Arte na escola também se dá mesmo quando as professoras pontuam ter autonomia para desenvolver seus trabalhos e uma garantia de espaço físico exclusivamente destinado a Arte nas instituições, pois denota que tal autonomia e garantia provém de muito esforço ou mesmo caracteriza-se como uma exceção a regra geral:

Eu tenho total liberdade de atuação na escola, total...se eu vou fazer uma aula na quadra, se a professora de educação física não tá usando eu vou pra quadra com os meus alunos, eu vou pro pátio, eu ando pela escola quando eu vou fazer aula com (não sei se é segundo ou terceiro ano que mexe com é...paisagem sonora), a gente anda pela escola inteira anotando os sons pra fazer um mapa sonoro da escola, então as crianças andam pela escola comigo, então não existe um impedimento de nenhuma atitude, nenhuma atividade (Lília).

Foi identificado ainda, discursos voltados a carência cultural⁴³, trazendo a baila a necessidade de questionar a perspectiva elitizadora da Arte, pautada na erudição exacerbada e na crítica às manifestações da Arte contemporânea que contemplam as manifestações culturais periféricas e decoloniais⁴⁴:

a falta de uma sala de Artes específica pra você trabalhar, a falta de material, não material tipo uma tinta guache, uma tela, um papel ou alguma coisa assim, mas um material, um livro didático, por exemplo, que seja coerente com a realidade da criança [...] eu trabalho na periferia, né? Então são crianças carentes, crianças com dificuldades intelectuais, crianças que os pais não têm nem aí com elas [...] eu vejo que precisava ter alguma coisa voltada pra isso, entendeu? Voltada pra esse público,

⁴³ Patto (1991) aponta esta teoria – a da Carência Cultural – em sua discussão acerca da produção do fracasso escolar, afirmando que esta teoria relaciona as dificuldades de aprendizagem dos estudantes à pobreza material e intelectual do contexto familiar do qual advém, sendo o fenômeno do fracasso escolar individualizada, relacionado a fatores externos à escola. D’Andrea (2013) problematiza a origem do termo/conceito *periferia* e estrutura uma discussão bastante pertinente acerca do papel das manifestações/organizações artísticas para a atualização e formulação de novos significados para o termo.

⁴⁴ Cabe ressaltar que neste ponto, o termo *decoloniais* é empregado para aludir a uma discussão mais profunda do que a que pudemos e pretendemos desenvolver neste momento acerca das manifestações artísticas e culturais específicas. Buscamos enaltecer a partir desta alusão a problemática existente no fato de as professoras entrevistadas nesta pesquisa serem em sua totalidade autodeclaradas brancas – o que na experiência pessoal da pesquisadora, que se autodeclara preta, é bastante recorrente. O que se pretende neste apontamento é destacar a necessidade de uma análise crítica acerca dos discursos que associam as demandas curriculares da disciplina de Arte a supostas carências de determinados grupos sociais em um país de relações nitidamente *racializadas*, onde a colonização excedeu os limites da exploração do trabalho, alcançando os níveis de produção intelectual e artística.

pra essa realidade (Marília).

No que tange a efetividade da educação estética, algumas contradições são perceptíveis quando a tarefa é definir o que é parte do ensino de Arte e o que não é, ou até mesmo ter claro, no momento da organização da atividade de ensino, quais as finalidades dos recursos estético-artísticos utilizados. Os excertos a seguir apontam, respectivamente, uma situação em que a professora lança mão de um recurso estético-artístico, um objeto estético, melhor dizendo – a música – no início da aula, mas verbaliza que apenas após a audição é que a aula vai começar e, uma situação em que a professora relata ter sido repreendida por um familiar de um estudante por conta de uma ação dirigida na disciplina de Arte que envolvia a cópia e leitura de um texto com conteúdos acerca de determinadas manifestações culturais:

Tem dia que eu trabalho...não é sempre, mas eu trabalho bastante, com música. Eu levo um radinho, né, um aparelho de CD que eu tenho. Então eu falo "gente, vamos ouvir primeiro uma música, depois a gente começa nossa aula." Quando a classe tá muito agitada, "pessoal, vamos ligar a música, vamos ouvir uma música e todo mundo vai acalmando um pouco", e tal. Ou eu faço a explicação da música, primeiro de tudo, mostro a capa do CD, mostro o CD, enfim (Laura).

No dia seguinte veio a queixa falando que eu tinha feito a filha copiar um texto enorme, gigante, que isso não era aula de artes, que não sei o quê...reclamou, disse que não existe texto em aula de artes. Falei "tá...!". Aí como é que eu resolvi isso? Peguei e falei assim "oh, então na próxima aula...", que a gente tem livro didático de arte na escola, é que eu uso muito pouco, porque às vezes tem um conteúdo que casa, às vezes não, mas eu uso muito pouco... falei "Então tá bom, na próxima aula a gente vai usar o livro didático, vou dar uma atividade do livro, vocês vão levar o livro para casa, mostrem para os pais para que eles vejam que no livro tem bastante coisa escrita de arte, que pede pra escrever, pede pra responder, pede pra ler, pede (Bárbara).

Para aprofundar a discussão acerca da efetividade da educação estética no primeiro ano do Ensino Fundamental, mostra-se imperioso elencar os limites do ensino de arte frente às dificuldades de ensino presentes na escola antes do momento presente, isto é, rememorar que mazelas assolavam o ensino de Arte público brasileiro e que não são necessariamente decorrentes do período pandêmico, isto é, não são propriamente produto do ensino remota ou da redefinição dos parâmetros para a organização do ensino, como por exemplo, problemas estruturais, curriculares e culturais resultantes de falhas nas políticas públicas voltada à Educação e a Arte. Além de elencar esses limites, fez-se indispensável refletir se esses limites que atravessam a cultura escolar permaneceram ou se agudizaram durante esse período, impactando de maneira inédita ou agravando as problemáticas antes postas à organização do ensino de Arte.

Um ponto destacado por uma das professoras e que indica a agudização de uma problemática bastante relevante anterior ao período de pandemia foi a questão da inclusão e da educação especial na disciplina de Arte:

Acredito no discurso da inclusão, mas eu percebo a distância entre o discurso e a prática [...] E o que é possível! O que é possível fazer. É um dos dramas que eu enfrento, viu? (Lília).

Mas, eu fui buscar mais especialização quando eu vi que eu tava ali dentro e que eu precisava, e que foi nessa época que eu tava lá dentro da escola já que iniciou-se ou que, né, foi mesmo (como é que eu vou dizer?) que nós começamos a trabalhar com o aluno que é especial. (Lília). É, com relação a esse aluno especial que tá lá, por que? Porque eu não sei. Dependendo do grau de autismo, é um comportamento. Se é apenas uma síndrome de Asperger, beleza, é mais tranquilo, mas e se tá no grau 2 ou 3 do autismo? Eu não sei como lidar com ele [...] Porque aí todos os outros são prejudicados, porque eu não consigo dar a aula [...] E eu não posso dar aula de flauta, não posso tocar um teclado, o único instrumento que eu posso tocar ali é um violão, porque incomoda o aluno, então, são situações muito difíceis, para o professor ali no chão da sala de aula. (Lília).

Há, evidentemente, posições contrárias que culminam em uma responsabilização individual pela não efetividade do ensino de Arte – seja essa não efetividade produto das restrições impostas pelo período pandêmico ou não. Entretanto, acreditamos que o caminho para entender do quê depende uma educação estética efetiva, seja considerar todas as relações externas a sala de aula envolvidas na estruturação de um sistema de ensino público – os governos e seus projetos educacionais, os currículos e suas delimitações práticas, às demandas e expectativas individuais e coletivas em relação ao ensino de Arte. Esta nossa afirmação encontra suporte nas narrativas das professoras, como podemos visualizar a seguir:

As pessoas reclamam muito das coisas no meu modo de ver. As coisas não são fáceis, mas a gente pode entrar no acordo das coisas. E a Educação, no mundo inteiro, mas no Brasil, em [professora diz o nome do município], no estado de SP, ela é problemática (Laura).

A gente tenta direcionar, tenta colocar as demandas. Que sufocam, né, de uma forma mais amena, mas compreensível, né? A gente tenta. Mas a gente sabe também dessas dificuldades que eles são sufocados, mesmo. Muitos alunos por turmas, horários de trabalho...não é fácil [...] na sua totalidade, não tem como a gente abraçar, de forma, integral, esses conteúdos. Então, na prática, isso não acontece, tanto antes quanto hoje [...]Eu, sinceramente, acho errado aglutinar essas subáreas artísticas. Eu acho que elas deveriam ser separadas e cada profissional na sua casinha. Porque senão, fica do jeito que está, não atingindo a totalidade.(Cecília).

Eu acho que a estrutura da escola impacta, os recursos pedagógicos impactam e o próprio sistema de ensino que é instaurado impacta, infelizmente. Por mais que a gente lute por uma PHC, a gente não vê PHC na escola, né? A gente vê, no máximo, uma salada mista e o educador não tem consciência do que ele está fazendo (Cecília).

Mas a gente tem que entender que é algo que não fica dentro de uma esfera menor, mas é algo muito grande, né, que vem lá de cima e vai achatando, achatando, achatando, né? Então, a gente tenta pensar em possíveis superações pra isso, e eu acho que a arte é uma peça chave. O ensino de Arte é fundamental pra promover essa consciência nesses nossos alunos para que eles se tornem, a partir dessa consciência, sujeitos críticos e que possam se libertar dessa opressão. Que é uma opressão, muitas vezes, velada, que, às vezes eles nem enxergam. E, a partir da educação, transformar sua realidade. (Cecília).

A questão da formação do professor de Arte aparece e aponta para a problematização

que iniciamos em outro momento desta análise, que se refere ao distanciamento entre o currículo que serve de referencial teórico-prático para a organização do ensino de Arte e as possibilidades encontradas na organização da atividade de ensino por parte das professoras:

A nossa formação na Universidade, ela...não que esteja distante da prática, mas...eu sinto que faltou um pouco, por exemplo, de arte brasileira, de arte contemporânea, não foi aprofundado...da própria prática, metodologia do ensino em artes, educação, senti um pouco de falta, sabe? As disciplinas da educação foram ministradas por conferencistas. Por exemplo, Psicologia da Educação, Fundamentos da Educação...então, assim, não criticando, mas eu sinto que poderia ser melhor explorado, sabe? E hoje, que a gente vai estudando e fazendo outros cursos, a gente vai vendo e fala "puxa, não aprendi isso na faculdade", né? E a área de Arte exige muito, né? Porque agora a gente tem as outras linguagens." (Cecília).

O currículo aparece nas narrativas como principal norteador da organização de ensino, porém, ressalvas são feitas no que tange a aplicabilidade deste mesmo currículo de forma integral, isto é, as professoras apontam que apesar de orientarem suas práticas pelo currículo – e por sua vez, pela BNCC – sistematizam adaptações, sub selecionam prioridades dentre os conteúdos propostos no currículo, bem como buscam alternativas para contornar as solicitações curriculares e organizar a atividade de ensino de forma a contemplar o máximo de conteúdos possível:

Nós tamos seguindo a BNCC, nós escolhemos os temas, nós tamos fazendo e a gente foi se aprofundando no relacionamento ali, foi ficando uma coisa tão assim de...eu me sinto como se eu ainda tivesse na faculdade, com aquela moçada, né? (Lília).

Foi feito uma pesquisa entre os professores o ano passado, quais eram os assuntos que a gente considerava importantes para as crianças (primeiro ano, segundo ano, terceiro, quarto e quinto). Fizemos uma votação, isso foi feito em toda a prefeitura, em todas as escolas, todas as matérias [...] é como se fosse assim, o nome das matérias, os assuntos que não pode ficar de fora [...] então a gente vai ali, vê o que tem pra fazer, qual é o assunto que nós vamos abordar nesse bloco, que a gente chama de bloco né, e aí a gente vai procurar atividade pras crianças. (Lília).

O planejamento nosso é embasado no currículo, né? Então eu não tô mexendo nele, eu não tô, assim, indo pra outras fontes, não. Tá sendo ali, embasado nele mesmo, e partindo daí. Não tem como fazer diferente (Marília).

O meu planejamento é misturado, ele é misturado...pelo menos, na minha concepção, ele tem conteúdos mais contemporâneos e conteúdos mais clássicos, vamos dizer assim, que você tá chamando de clássico, né? [...] porque nós temos também um conteúdo na Prefeitura que a gente tem que seguir. Então, esses conteúdos são os mesmos. As perdas foram enormes, mas o meu plano, ele tá o mesmo no conteúdo. Os meus procedimentos pra esse conteúdo é que mudaram muito [...]Eu tenho um esquema que é uma grade, vamos dizer assim, de conteúdo que a Prefeitura direciona pra nós e a partir daquele conteúdo...daquela grade, eu vou escolhendo os conteúdos que eu considero razoáveis (Laura).

Temos os conteúdos. Então o planejamento de aulas é baseado nesses conteúdos. Eu não influencio o planejamento do professor. Mas o que eu faço: eu elenco alguns conteúdos que eu e os próprios professores julgam difíceis de serem trabalhados, por exemplo: patrimônio histórico cultural local, com artistas locais. Então, o que eu penso: vamos fazer oficinas no horário de ATP desses professores pra que isso possa

ser discutido. (Cecília).

Mas é porque a gente pode fazer, trabalhar duas linguagens ou mais ao mesmo tempo, então, o que eu tô querendo dizer é assim, não dá pra se aprofundar em tudo, você vai sim poder, vai falar de todas as coisas que tão lá no currículo, mas aprofundar você vai ter que selecionar e com essa turma aprofunda mais na dança, vai ser legal, com essa turma aprofunda mais na música. (Bárbara).

É claro que tivemos que adequá-lo ao BNCC e tivemos que colocar ali aquelas habilidades que eles colocam. Porém, nós entendemos e interpretamos aquelas habilidades que estão na BNCC como capacidades, que aí tem mais aderência com a nossa teoria [...] olha, quando cê for preparar a aula, não olha pra "habilidade", olha para o conteúdo, tem que partir do conteúdo pra você poder criar sua atividade. Porque, se você ficar na habilidade, que nós chamamos de capacidades, e objetivos de aprendizagem, cê vai ficar no fazer por fazer. Você não vai contextualizar, não vai problematizar o assunto. (Cecília).

São destacados ainda os movimentos de evolução realizados e os que deveriam acontecer – em termos de construção coletiva dos currículos, discussão e revisão das políticas públicas – para que o ensino de Arte se torne efetivo:

Ah, eu percebo que ele está caminhando muito, avançou muito nas últimas décadas, e a gente tá tentando, ainda, quebrar com essa visão que é tecnicista, escolanovista, né? A gente tá tentando por em prática uma teoria que foi criada há 40 anos atrás, que é a Pedagogia Triangular, e tentando superá-la também, por que ela vai ficando ultrapassada, né? [...] a gente vive na Idade Média na educação, de modo geral” (Cecília).

Porque eu não posso trabalhar uma linha de evolução em arte na minha disciplina, também? [...] nós não temos no nosso currículo o ensino de história da arte pra eles entenderem o que isso aconteceu e que levou a isso, e que isso levou a isso. Os porquês, né? Porque tudo foi partindo...né, ou um movimento em reação ao outro, ou a sociedade caminhou de um jeito e a arte caminhou junto. (Bárbara).

No que diz respeito especificamente ao período de ensino remoto adotado em detrimento da pandemia, as professoras unanimemente afirmam ter encontrado inúmeras dificuldades em organizar a atividade de ensino de forma a contemplar as demandas de aprendizagem dos estudantes como conseguiam fazer antes e, contribuir para a formação tanto de sua atividade de estudo como do pensamento estético-artístico, alegando que seus esforços tornaram-se insuficientes mediante a gravidade do momento, atrelando ao distanciamento social a impossibilidade de realizarem uma mediação efetiva tanto nos processos de criação artística, quanto nos processos de recepção – apesar de alguns relatos apontarem para um pequeno agravamento de uma realidade que anteriormente já se apresentava:

Por mais que a gente se esforce, por mais que os pais se esforcem, eu acho que a presença do professor, principalmente no primeiro ano, a presença do professor de arte ali, junto com ele é fundamental. Estar falando com eles, estar conversando com eles, estar mostrando pra eles! Porque primeiro ano é visual, é auditivo, é perceptivo [...] (Lília).

Como é que você vai falar de cores, por exemplo, se o formulário que eles recebem é preto e branco? Não tem como imprimir colorido, sabe? Na casa deles, eles não têm

impressora, eles têm que pegar na escola. É uma situação...tá bem complicado agora, sabe? Então que a gente faz? (Marília).

Tá diferente, está mais empobrecido. Bem mais empobrecido [...] Porque, mesmo daquele jeito que nós vivíamos, eu tinha muita criança que não saía alfabetizada, nem efetivamente alfabetizada, tampouco ou efetivamente alfabetizada na estética (Laura).

A Arte, o que a gente tem na escola é muito pouco do que é a Arte mesmo. Ou do que eles poderiam aprender e absorver de conhecimento nessa área tão ampla que é a nossa área de estudo, que é a nossa prática. Mas, dentro do que me é oferecido, eu não tô descontente, eu fazia um trabalho que eu achava que tava legal. (Laura).

Um aspecto a ser retomado e que anteriormente foi analisado por nós é a avaliação da qualidade das generalizações realizadas pelos estudantes, isso é, a avaliação da apropriação dos conteúdos por parte das crianças na disciplina de Arte, que, aparentemente, tornou-se impraticável durante o ensino remoto, entretanto, ainda assim, as professoras manifestaram não ter deixado de se dedicar a organização dos conteúdos da disciplina e a estruturação das ações de estudo destinada aos estudantes:

O conteúdo tá sendo dado e tá sendo registrado. Agora, se a criança está retendo esse conteúdo ou não, infelizmente, nesse momento, não existe essa condição. (Marília).

É claro que a gente luta pra isso, a gente luta pra isso, mas, nesse momento, não [...]vinha sendo possível. Porquê eu falo que a gente sempre tem uma carta na manga, né? A gente sempre dá conta do recado. É difícil um professor deixar a peteca cair por...com muita facilidade. A gente luta muito pra não acontecer isso. (Marília).

O efeito da não efetividade da educação estética, segundo relatos, impactou não só a motivação dos estudantes, mas o interesse de investimento na prática por parte das professoras:

[...] Então dá essa angústia, sabe, essa coisa, esse sentimento que parece que você é uma incompetente naquilo que cê faz. A parte burocrática tá tudo certo, você marca as presenças, você manda os bilhetes, você...as cadernetas de chamada estão em dia, mas o que isso acrescenta na vida da criança? Absolutamente nada, né? Então, aquele contato, aquela...aquela coisa de você pegar na mãozinha e "vamos fazer uma atividade", "vamos lá no pátio", não tem mais, sabe? Então, assim, tá frustrante, essa é a palavra, acho que a palavra correta é essa. Tá frustrante dar aula de Arte hoje nessa realidade que a gente tá vivendo. (Marília).

Eu tenho me sentido é, assim, não é que eu não tô dando conta, mas é a sensação de não [...] de estar atingindo o objetivo que deveria ser atingido [...] Na verdade, é isso, a gente não tá atingindo objetivo mesmo, eu acho que as aulas online ou agora as aulas híbridas, né, elas deixam muito a desejar [...]Antes da pandemia era bem diferente, né? [...]a gente fazia projetos, a gente saía com as crianças [...] às vezes no próprio pátio da escola, fazia visitas à cidade, por exemplo [...] era bem diferente, as aulas eram mais dinâmicas, eram mais agitadas também, né? Bem diferente de hoje" (Marília).

Foi apontado recorrentemente pelas professoras o fato de ser difícil, ao menos por hora, “medir” os impactos que as adaptações realizadas no ensino em detrimento da pandemia

causaram ou causarão a médio e longo prazo. É incontornável que os prejuízos à escolarização já se mostram nas altas taxas de evasão e não engajamento nas atividades propostas durante o período de ensino remoto, mas é também notável o esforço hercúleo realizado pelos profissionais da área de Educação e Arte para elaborar estratégias de superação dos desafios. As professoras foram questionadas – ainda no tocante a efetividade da educação estética promovida por elas – acerca do que caracterizaria essa educação que almejam alcançar e que seguirão tentando promover, sendo que as reflexões geradas para responder a essa questão culminaram em uma definição muito semelhante a nossa, pautada nos referenciais que apresentamos em toda nossa pesquisa.

Concordamos com Vigotski (2003), quando aponta que o objetivo principal da educação estética deve ser promover, por meio da extrapolação dos limites da cotidianidade, a captura da “poesia de cada instante” por parte da criança, visando não o embelezamento da vida, mas a reelaboração criativa da realidade, ou seja, uma reelaboração dos significados das coisas e de seus movimentos, para então elevar as vivências cotidianas ao nível das vivências criativas. A esse respeito, pontua ainda que,

quando se fala de educação estética dentro do sistema da formação geral, sempre se deve levar em conta, sobretudo, essa incorporação da criança a experiência estética da humanidade. A tarefa e o objetivo fundamentais são aproximar a criança da arte e, através dela, incorporar a psique da criança ao trabalho mundial que a humanidade realizou no decorrer de milênios, sublimando seu psiquismo na arte. [...] Aqui está a chave para a tarefa mais importante da educação estética: inserir as reações estéticas na própria vida. A arte transforma a realidade não só em construções da fantasia, mas também na elaboração real das coisas, dos objetos e das situações. A moradia e a vestimenta, a conversa e a leitura, a festa escolar e o modo de caminhar: tudo isso pode servir como material sumamente promissor para a elaboração estética. (VIGOTSKI, 2003, p. 238-239. grifo nosso)

Em concordância com isso, selecionamos um excerto de uma das narrativas que resume as reflexões desenvolvidas coletivamente com as professoras e que denota a congruência entre o que essas profissionais almejam com sua atividade e o que acreditamos compor essa atividade, de acordo com nossos referenciais:

(Do ensino de Arte) é o papel de libertar o aluno. De, tornando-o mais humanizado, mais sensível, mais crítico, ele vai ter consciência da sua realidade, ele vai ser um construtor cultural, e ele vai conseguir transformar a sua realidade [...] estética efetiva...eu acho que o professor pode partir da leitura de mundo, dos objetos artísticos, independente da linguagem, acho que ele pode contextualizar, trazendo esse saber sistematizado dos clássicos aprendidos, não apenas da cultura popular, mas também da erudita, fazer esse diálogo e, a partir daí, provocar o seu aluno pra que ele se expresse, também, artisticamente” (Cecília).

Temos, ao fim da análise desses quatro veios que as narrativas das professoras evidenciam contradições importantes no processo de organização do ensino de Arte para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Partimos, nesta pesquisa, da premissa de que seja

possível, por meio da educação estética, humanizar os sujeitos promovendo seu desenvolvimento e, orientamo-nos pela interface entre educação e psicologia para investigar a hipótese de que isso seja possível a partir da organização intencional do ensino de Arte, que toma como parte de sua tarefa a produção da Recepção Estético-literária.

Tanto essa premissa quanto essa hipótese foram compartilhadas e fortalecidas por parte das professoras⁴⁵ à medida em que descreveram suas experiências, dando exemplos de êxito de suas práticas a médio e longo prazo, isto é, à medida em que trouxeram narrativas denotando a importância do bom “ingresso” no mundo da Arte por meio da disciplina de Arte no primeiro ano.

Apesar de encontrarmos, na contramão dessa confirmação, narrativas de cansaço, desgaste, limitações materiais e revolta para com as estruturas institucionais que muitas vezes inviabilizam o trabalho na escola, a tônica dos posicionamentos é de esperança e empenho por parte das professoras, que acreditam ser a Arte uma importante ferramenta de formação humana, para o sensível, para o desenvolvimento integral dos sujeitos. Discorreremos a seguir, em nossas considerações gerais, sobre o que nossas conclusões após essa análise nos revelaram e o que dessas revelações pode ser transformado em contribuição para a continuidade da investigação neste campo.

⁴⁵ Nossa afirmação se baseia na consideração de que apenas uma das participantes demonstrou não creditar a Arte, a seu exercício e ensino, tamanho potencial transformador.

6 SÍNTESES POSSÍVEIS

Acreditando que seja possível construir o humano em sua genericidade e sua singularidade a partir de uma educação estética que se efetiva na organização do ensino intencional de Arte, que seja capaz de orientar a formação de uma atividade de estudo que corrobore a formação do pensamento estético-artístico na escola, espaço configurado a partir de contradições e que por meio da *catarse*, pode suplantar a condição alienada e massificada dos sujeitos, entendemos ser crucial, a esta altura, destacar alguns aspectos que muito mais nos instigam a continuidade das investigações no campo do ensino de Arte, do que nos fornecem respostas prontas aos desafios há muito colocados na educação pública brasileira.

Além da confirmação – ao menos no plano da narrativa – de nossa hipótese, cremos que nosso objetivo principal, que foi investigar como a disciplina de arte em sua organização intencional contribui para a formação da atividade de estudo das crianças ingressantes no primeiro ano, fora contemplado, uma vez que, mesmo diante da problemática da pandemia que culminou no ensino remoto, foi possível entender de que forma a organização do ensino contribui para essas formações justamente pelo seu contrário. E aí dirão: Pelo seu contrário? Como é possível enaltecer a efetividade de algo em sua ausência? Sim, as narrativas das professoras promoveram um movimento de “antes e depois” da pandemia e do ensino remoto, deixando-nos claro que é possível organizar e promover um ensino de Arte, uma educação estética efetiva, mas que no momento, em tais condições, esse processo não pôde se dar.

Pudemos notar o quão pode ser significativa a contribuição do ensino de Arte à medida em que observamos a impossibilidade da organização do ensino tal como as professoras desejavam desenvolver e fora orientado pelo currículo, na ausência das ferramentas adequadas e na dificuldade de estruturar uma mediação: na não concretização da relação vincular entre professor e estudante que corrobora a relação entre atividade de ensino e atividade de estudo; no esforço realizado pelas professoras para coletivamente driblar as adversidades e; ainda assim, na frustração e insegurança vivenciada pelas professoras quanto a efetividade da educação estética promovida pela escola aos estudantes durante esse período.

Fora justamente no esvaziamento da organização do ensino – que deu lugar a um ensino desigual, protocolar e de *redução de danos*⁴⁶ – que encontramos as evidências da importância

⁴⁶ Termo utilizado no contexto da Saúde Pública, que nomeia uma estratégia visa controlar possíveis consequências adversas ao consumo de psicoativos sem resultar, necessariamente, no interrompimento do uso. Utilizamos este termo para fazer uma alusão a essa estratégia, trazendo-a para o contexto educacional, onde a instituição escolar buscou controlar, durante o período pandêmico, as possíveis consequências adversas do isolamento social adotando como alternativa o ensino remoto, isto é, promoveu na medida do possível o distanciamento social sem que as atividades escolares fossem interrompidas por completo. A estratégia intitulada pelo termo, no contexto da Saúde Pública pode, segundo pesquisadores da área, gerar como produto a inclusão social e a promoção de cidadania a

de uma organização do ensino de Arte intencional, referenciado na periodização do desenvolvimento segundo a Psicologia Histórico-cultural e Pedagogia Histórico-crítica, que considera tanto os processos de criação artística quanto os processos de Recepção Estético-literária a partir da formação do pensamento estético-artístico e da atividade de estudo.

Chegamos a conclusão de que esse primeiro movimento da criança na disciplina de Arte no primeiro ano – desde seu acolhimento até a assimilação dos primeiros conteúdos estéticos – revela-se como o movimento definidor e orientador de toda a atividade de recepção que ela formará ao longo da vida, isto é, não é que a criança não poderá formar a atividade de recepção nos anos seguintes, mas fica-nos evidente a necessidade da formação da atividade de estudo em Arte para uma formação da atividade de Recepção Estético-literária propriamente dita. Com isso, temos que, de acordo com o que pontuaram as professoras, é possível construir uma educação estética efetiva, mas isso depende de inúmeros fatores que excedem os limites da organização do ensino, como foi o caso da pandemia – posição com a qual concordamos, mas não tomamos como resolução final, afinal, questionamos: E depois da pandemia, será possível novamente educar esteticamente?

O desenvolvimento dessa análise também possibilitou alcançarmos nosso objetivo específico, que foi conhecer e compreender as ações promovidas por professores no âmbito da disciplina de Arte, bem como a concepção de organização dessa disciplina no sistema de ensino, uma vez que conhecemos tanto o ponto de vista das professoras quanto da coordenadora de área de Arte, acerca da maneira como a disciplina, as rotinas e estratégias pertinentes a ela são estruturadas, além de entrarmos em contato com os relatos descritivos de como as mesmas organizam suas ações cotidianas, coletiva e individualmente.

Além desses objetivos, inicialmente buscamos como desdobramento a identificação das possíveis contribuições do ensino de Arte ao processo de humanização da criança, por meio do desenvolvimento do pensamento estético-artístico. Esse desdobramento tornou-se ainda mais ligado ao objetivo principal ao longo de nossa pesquisa, uma vez que encontrar evidências da formação do pensamento estético-artístico depende da confirmação da contribuição da organização do ensino de Arte para a humanização, confirmação essa que se deu às avessas, justamente por meio da impossibilidade de essa organização intencional do ensino se concretizar.

Com isso, queremos pontuar que fortalecemos nossa hipótese inicial e nosso objetivo principal por meio da identificação dessas contradições, o que nos apresenta uma nova tarefa

usuários de substâncias psicoativas, o que não pode ser observado na alusão que fazemos quando o termo é trazido para o contexto educacional, pois tal estratégia pode ter produzido altos índices de evasão escolar e exclusão social.

em aberto: conhecer, após o período pandêmico e na retomada do ensino presencial – nas tentativas de preenchimento das impossibilidades, esvaziamentos e dificuldades – o que pôde ser construído em termos de formação do pensamento estético-artístico e atividade de estudo junto às crianças ingressantes no ensino fundamental entre os anos de 2020 e 2021, bem como o que ainda pode ser construído a partir daí.

Faz-se importante destacar o caráter contraditório da educação escolar, isto é, pontuar que ainda que haja impedimentos das mais diversas ordens, a escola ainda é um espaço de humanização e espaço primordial na formação da atividade de estudo – atividade crucial para a apropriação do conhecimento teórico acumulado historicamente pela humanidade. As possibilidades de formação da atividade de estudo – que diga-se de passagem foram ainda mais reduzidas devido aos impedimentos impostos pelo contexto de pandemia – são construídas por meio da organização do ensino que, pudemos observar, tem se concretizado e formatado aos poucos, na construção e implementação coletiva do currículo, na organização das ações das professoras.

Um primeiro aspecto a ser resgatado de toda investigação desenvolvida é a reflexão realizada acerca da polivalência no trabalho das professoras de Arte. Em toda pesquisa discutimos os limites e possibilidades da organização do ensino de Arte por parte dessas professoras e a recorrentemente essa polivalência, isto é, essa demanda de “dar conta” das muitas linguagens que compõem o campo da Arte – música, dança, teatro, artes visuais etc. – apareceu nas narrativas das mesmas, ora como necessidade que impulsionou a busca das professoras por formação, ora como imposição de instâncias superiores que demandaram delas a construção coletiva de superação das limitações individuais, ora ainda como desafio inatingível de ser superado dada estrutura e organização escolar.

Ao pensar na organização do ensino de Arte será preciso dissolver o ideário de que o professor individualmente deve dominar todas as linguagens técnica e teoricamente, fomentando que, ao invés de disso, o professor possa ter oportunidades formativas de dominar a totalidade dos conteúdos necessários para a organização de um ensino diverso, afinal, a grosso modo, ninguém sai da disciplina de Arte sendo um grande pianista clássico, porém, é importante ter a oportunidade de sair da disciplina de Arte sabendo que um pianista clássico existe, o que ele faz, por onde deve começar, quais são os mais renomados e renomadas pianistas do mundo, quais são os conhecimentos básicos que deve dominar para desenvolver estudos aprofundados e vir a se tornar um pianista clássico um dia, entre outras informações.

Não queremos com isso sugerir que seria necessário ter um professor de cada especificidade – ou seja, um professor especialista em cada linguagem artística – na escola para

garantir a diversidade na formação básica em arte na escola, mas destacar a essencialidade de uma formação do professor de Arte que o permita transitar e compreender a totalidade, obter o domínio do objeto do ensino de Arte.

Ainda dentro da problemática da polivalência, cabe ressaltar também o papel que deve ser atribuído à escola dentro da organização do ensino de Arte, que deve ser a de garantir a estrutura material necessária a um ensino diverso, descentralizando da figura do professor a responsabilidade de “dar conta” de tudo em sua disciplina, estritamente.

Outro ponto importante a ser destacado está relacionado a uma discussão que excede os limites dessa pesquisa, mas mostra-se relevante neste contexto e está relacionada ao que é invisível na educação escolar, mas ao mesmo tempo se apresenta como estruturante: o currículo oculto, especificamente no campo da Arte. De acordo com Araújo (2018), o currículo pode ser entendido “como um conjunto de experiências educativas vividas pelos estudantes dentro do contexto escolar, como um todo organizado em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, crenças e valores que expressam e concretizam formal e informalmente o ensino” (ARAÚJO, 2018, p. 29).

O currículo considerado formal é também conhecido como prescrito, e caracteriza-se pelo documento registrado de forma oficial, por meio de leis, normas e diretrizes em âmbito nacional, livros didáticos e conteúdos programáticos em âmbito local, ou até mesmo em planos de aula em âmbito individual, pelos professores. Já o informal, é conhecido como currículo oculto, que se estrutura a partir de aprendizagens e ensinamentos de valores e condutas que ocorrem de forma implícita, emergentes das relações estabelecidas no ambiente escolar e produzidas a partir de conhecimentos apropriados e partilhados pelos sujeitos, que podem vir a refletir positiva ou negativamente no desenvolvimento dos estudantes.

Uma das principais tarefas que nos compete como pesquisadores interessados na organização do ensino é a de desocultar, isto é, trazer à consciência tais saberes para avaliar esses impactos – positivos e negativos – e entender em que medida devem ser formalizados ou não.

Uma das narrativas que necessitamos desocultar do currículo para revertê-la é a do ensino e da disciplina de Arte como atividade menor, recreativa, lúdica e descompromissada em relação a outras disciplinas – aquela em que produzimos bandeirinhas para as festas juninas ou cartões de dia das mães, ou ainda, a disciplina em que as crianças vão se distrair. Essa narrativa desvia a comunidade escolar da principal função da disciplina de Arte que é formar o pensamento estético-artístico e a atividade de estudo em um campo específico. O currículo oculto, quando estamos falando em desvalorização de algumas disciplinas em detrimento de

outras, conecta-se imediatamente a formação da atividade de estudo e Elkonin (2019) evidencia o motivo quando fala da importância de todas as disciplinas para a formação da atividade que possibilitará a apropriação dos conhecimentos necessários a humanização da criança, destacando que

O processo de formação da Atividade de Estudo é bastante demorado e acontece durante as aulas de todas as disciplinas. Não se pode formar a Atividade de Estudo nas aulas de matemática e não formá-la nas aulas de língua materna. Deve-se abordar o processo de aprendizagem como um todo e, ao mesmo tempo, em todas as disciplinas do programa curricular. Dessa forma, definiu-se o método de pesquisa, ou seja, um método que abrangesse o processo de Atividade de Estudo das crianças nas séries iniciais. (ELKONIN, 2019, p.152, grifo nosso).

Isto posto, ratificamos a função da disciplina de Arte enquanto oportunidade de formação da atividade de estudo e enalteçemos que é por meio da especificidade do objeto desta disciplina que se pode formar um tipo de pensamento teórico específico – o pensamento estético-artístico – que não necessariamente será formado por meio da apropriação de outros conteúdos, em outras disciplinas. Nesta direção, pontuamos também as consequências da formação deste tipo de pensamento teórico que, a nosso ver, deve começar a se formar a partir desse primeiro movimento conceitual da criança com a Arte que se dá por meio da disciplina de Arte.

Pontuamos a partir de um exemplo, simples, porém elucidativo: no início dessa pesquisa, mais especificamente no espaço em que explicitamos as motivações pessoais para sua realização, relatamos a experiência da pesquisadora como mediadora cultural em um espaço expositivo e as narrativas que a chamaram atenção naquela época para a importância de um ensino que promovesse a instrumentalização dos sujeitos para recepcionarem as obras de Arte e assimilarem mais profundamente as vivências dentro dos espaços expositivos de galerias e museus. Dessa experiências pudemos rememorar também situações em que na ausência desse “ensino instrumentalizador” foi afastada de alguns sujeitos a oportunidade de apropriar-se da produção artística humana, como por exemplo, quando um homem adulto adentrou o espaço expositivo e deparando-se com a nudez da réplica de Davi de Michelângelo, retirou-se e prometeu não mais voltar, nitidamente constrangido.

Onde pretendemos chegar com esse exemplo? Pretendemos chegar na necessidade da especificidade que só a educação estética alcança. Ora, o constrangimento do sujeito não poderia ser evitado a partir da formação de seu pensamento lógico-matemático ou por meio da formação de sua atividade de estudo no campo da geografia, mas sem sombra dúvida, ter transitado da atividade de jogo com objetos estéticos a atividade de estudo em Arte lá atrás, no primeiro ano do Ensino Fundamental, de forma efetiva, poderia ter feito bastante diferença.

Outra narrativa que necessitamos fazer emergir do currículo oculto para ser combatida caracteriza-se pela perversidade do ideário da carência cultural – já anteriormente mencionado nesta pesquisa – que a grosso modo tende a conceber como viável a construção de um ensino cuidadosamente organizado com base em supostas carências de determinado público, isto é, da organização de um ensino “pobre”, que garanta um acesso “pobre” a produção artística quando o público da comunidade escolar é periférico.

Muito tem sido discutido no campo da Arte em relação a Arte urbana e periférica, produzida nas comunidades marginalizadas socialmente e da importância da discussão acerca dessas expressões artísticas no cenário da Arte contemporânea. Entretanto, o apego às referências clássicas e concebidas como eruditas no ensino, muitas vezes impede que tais discussões avancem ultrapassando os muros da escola.

O que motiva, então, falar de um ensino voltado às “carências” do público periférico se suas potencialidades, conteúdos e produções não virão, de fato – e hegemonicamente como os conteúdos clássicos – a compor a lista de prioridades teóricas na organização do ensino de Arte? Que tipo de preconceitos artísticos estamos fomentando nessa lógica de “dois pesos e duas medidas” e que tipo de não-acesso a Arte estamos viabilizando dentro da escola quando nos preocupamos mais em suprir essas supostas carências produzidas pela desigualdade social do que em incluir na seara dos conhecimentos teóricos válidos e imprescindíveis essas expressões periféricas?

Ambas as questões tangentes ao currículo oculto que mencionamos aqui dizem respeito ao lugar ocupado pela disciplina de Arte na escola, bem como o valor dado à Arte em nossa sociedade, mas também apontam a necessidade de a concepção de homem e de mundo presentes no currículo – que lembremos, está fundamentado no materialismo histórico-dialético – serem apropriadas pelos agentes da educação não só para se fazerem constar nos planejamentos gerais ou no conteúdo programático da disciplina de Arte, mas também para desocultar pressupostos invisíveis que permeiam a atividade pedagógica e caminham na contramão de uma educação que humaniza por meio da Arte.

Cabe ainda, neste momento final, relatar as impressões que obtivemos acerca dos encontros coletivos de orientação com as professoras e que tangem ao distanciamento entre a prática cotidiana docente e o currículo que a orienta e, a necessidade de formação teórica a respeito da periodização do desenvolvimento a partir da Psicologia Histórico Cultural e da Pedagogia Histórico Crítica. Esses encontros, mais que possibilidades formativas e de troca entre a pesquisadora e as professoras, possibilitaram identificar a origem de certas dificuldades da organização do ensino na disciplina.

Foi possível observar um certo deslocamento entre a perspectiva que orienta o fazer das professoras na disciplina de Arte e a perspectiva que orienta toda a fundamentação teórico-metodológica do currículo, ainda que as mesmas tenham relatado utilizar o documento como ferramenta norteadora da organização do ensino.

Ao mesmo passo que as professoras assumem como norteadoras as proposições operacionais do currículo – no que tange ao conteúdo programático, por exemplo – partem de perspectivas outras e não da perspectiva da periodização do desenvolvimento humano na PHC para organizar e desenvolver as ações de ensino que medeiam o desenvolvimento das ações de estudo, demonstram posicionamentos muitas vezes desalinhados com as prioridades do currículo, em relação ao ensino de Arte e aos conteúdos – como quando uma delas afirma que o ensino da Arte pode até influenciar na formação humana, mas não possui um potencial tão significativo quanto outros conteúdos. Destacamos ser inviável – para não dizer impossível – colocar em prática procedimentos pautados em metodologias que caminham na contramão das concepções de homem e de mundo pelas quais nos orientamos, portanto, torna-se contraproducente que os professores orientem-se teórico e metodologicamente por um documento, mas concebam os sujeitos a quem a prática pautada neste documento é destinada a partir de uma perspectiva contrária.

Diante disso, defendemos o coletivo e as situações de construção de conhecimentos no cotidiano da escola como espaço privilegiado de formação docente e destacamos a necessidade de uma formação contínua que corrija tal deslocamento, fazendo do currículo uma ferramenta viva e em constante construção, que não só supra a demanda protocolar da organização do ensino, mas que leve em conta também os motivos e perspectivas das professoras – até mesmo os motivos que precisam ser formados e as perspectivas que necessitam ser revistas, reconstruídas.

Neste aspecto, chamamos a atenção também para a importância da unidade conteúdo-forma na formação de professores e concordamos com Santos e Asbahr (2021), que defendem que uma formação docente continuada deve visar a promoção do desenvolvimento cognitivo, afetivo e profissional das professoras. Para promover tal formação, as autoras destacam que é essencial:

Defender os conhecimentos concretamente apreendidos como objetos de ensino dos processos formativos, socializando-os como síntese teórico-prática por meio da qual a teoria fundamentada materialmente fundamenta a prática educativa; Compreender a indissociabilidade da unidade afeto-cognição e promover o desenvolvimento afetivo e cognitivo das professoras em formação, objetivando uma formação mobilizadora e transformadora de afetos e conhecimentos no seio da qual as professoras possam expressar as reflexões, dúvidas, sentimentos e angústias produzidas pelo trabalho educativo; Satisfazer e produzir necessidades formativas ligadas ao estudo e ao

trabalho educativo, apresentando a própria formação continuada como objeto de satisfação de tais necessidades e possibilitando a constituição de novos motivos geradores de sentido e mobilizadores de ações de estudo; Possibilitar uma apreensão crítica, histórica e multideterminada dos fenômenos escolares e de seus significados sociais, produzindo e transformando os sentidos pessoais atribuídos pelas professoras em formação ao seu trabalho, ao seu estudo e aos seus alunos, mobilizando-as afetiva e cognitivamente para o desenvolvimento da atividade educativa; Ser organizada de modo a mobilizar o trabalho coletivo e colaborativo entre suas participantes, fomentando a constituição grupal e possibilitando que as professoras em formação e a formadora de professoras atuem como mediação interpessoal entre si no processo de apropriação dos conhecimentos estudados; Ser sistematizada a partir da compreensão dos elementos da tríade forma-conteúdo-destinatário da atividade pedagógica singulares a cada formação, efetivando uma forma de ensino dos conteúdos que compreenda as características das destinatárias e atenda às suas necessidades, colocando-os em atividade de estudo. (SANTOS; ASBAHR, 2021, p. 834-835, grifo das autoras).

Assim sendo, colocamo-nos em defesa de uma formação para as professoras de Arte que seja constituidora da atividade de estudo das mesmas e que, a partir disso, a Arte seja humanizadora também para elas, antes mesmo de sua mediação se constituir como condição elementar para a formação da atividade humanizadora do estudante. Para construir junto às crianças uma atividade que por meio da Arte as humanize, precisam essas e todas as professoras e professores de Arte não serem obrigados a abdicar de seu processo de humanização por meio da Arte, enquanto estudantes.

Por fim, tomamos como síntese principal o caráter contraditório assumido pelo ensino de Arte na escola: a contradição histórica que se revela quando concebemos a escola como espaço-tempo fundamental para o desenvolvimento de subjetividades críticas, como lugar de construção de conhecimento científico, artístico, estético, filosófico e ético contextualizado – e cuja função principal é a socialização do saber sistematizado – mas que, por outro, faz parte dos meios de produção, sendo sua propriedade impassível de socializada de forma plena no capitalismo. Neste sentido, Saviani (2011) enfatiza que

Ora, considerando-se que o saber, que é o objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição. Consequentemente, a expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado. Tal fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes. Daí a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista. (SAVIANI, 2011, p.85, grifo nosso).

Portanto, concluímos essa investigação tendo em mente que o ensino de Arte, mais do que ensinar e aprender a usar o lápis para pintar, deve objetivar ensinar e aprender a usar o pintar para reconstituir a atividade de pintura, por exemplo. Sua relevância centra-se, sobretudo, em oferecer condições para a construção de uma relação entre o sujeito e um saber do qual ele se apropriará para si, uma relação que excede aos limites do utilitarismo e do tecnicismo que servem

aos interesses do entretenimento vazio, oportunizando ao seu jeito conhecer e realizar atividades especificamente humanas, dominando um modo geral de ação para a produção e apreciação do que o ser humano, ao longo de sua história, imaginou e criou.

Assim sendo, entendemos que o ensino de Arte, mesmo atravessado pelo sucateamento material, pelo sufocamento ideológico e pelo esvaziamento de suas funções – movimentos fomentados por políticas massificadoras – ainda se configura como principal espaço promotor de *catarses*, que podem superar a alienação e desumanização dos sujeitos e revelar as possibilidades de existência e apropriação do mundo que aí está, rico, em movimento, mutável, passível de (re)criações, releituras e novas recepções.

7 ELUCUBRAÇÃO ACERCA DAS OBRAS

Nesta seção, buscamos comentar brevemente o processo de concepção das obras artísticas apresentadas neste trabalho. Antes de apresentar as reflexões desenvolvidas e compartilhar elementos que compuseram o processo de criação, julgamos ser relevante destacar que a concepção das obras esteve diretamente ligado ao processo de apropriação dos conceitos teóricos discutidos no estudo teórico e as vivências, relações e reflexões construídas na investigação empírica da pesquisa. Toda a construção deste trabalho foi atravessada pelos anseios e expectativas cotidianas da pesquisadora que foi resignificando seu fazer artístico e empreendendo novos movimentos como sujeito de uma atividade de estudo, tanto no campo da psicologia como no campo da estética.

A primeira obra apresentada, intitulada “*Quando olho*”, de 2021, executada a partir do emprego das técnicas de desenho e pintura, com tinta Pva em Canson® partiu da reflexão acerca das muitas chaves que a produção da Recepção Estético-literária pode fornecer aos sujeitos para a interpretação do mundo e como depende da apropriação dessas chaves a liberdade do olhar, o olhar que transcende o real e suplanta o já “visto”, oportunizando ao sujeito também o reconhecimento de si no que a humanidade já produziu. Sob a reverberação da frase “a liberdade precisa de muitas chaves”, a artista busca expressar a existência das gaiolas que parecem intransponíveis, mas que podem ser abertas continuamente.

Já a segunda obra, *Sujeito Matrioshka ou tríade do Humano*, também de 2021, buscou refletir a relação Singular, particular e universal na constituição do sujeito, apresentando o caráter ao mesmo tempo clássico e contemporâneo da produção humana. As bonecas-russas adaptadas, confeccionadas em Polymer Clay, trazem ilustrações que remetem às pinturas rupestres e ao globo terrestre, simbolizando o âmbito universal; à obra *Noite estrelada* (1889) de Van Gogh (1853-1890) dividindo espaço com a obra *Composição com vermelho, amarelo e azul* (1921), de Piet Mondrian (1872-1944), assim como o cenário rural divide espaço com o cenário urbano, simbolizando o âmbito particular e; à arte urbana e periférica expressa por meio dos pixos, à arte indígena nos motivos étnicos, figurando juntamente com a Pop art e outros movimentos contemporâneos, simbolizando o âmbito singular.

A terceira obra, uma ilustração composta em Pva e Aquarela em Canson®, é intitulada de *Estive pensando*, desenvolvida no ano de 2022. Foi o último processo de criação desenvolvido pela pesquisadora em meio ao processo de análise e síntese dos dados da pesquisa. Tomado como um exercício sobre formações e vislumbres fomentados durante o período de

desenvolvimento da pesquisa, reflete a busca da autora por equilíbrio em meio aos desejos que emergiram da pesquisa. Nesta obra autobiográfica, a pesquisadora se retrata como se percebe naquele momento: uma menina bailarina de cabelos azuis, sentada por sobre uma pedra preciosa, jogando em pores-do-sol as páginas de sua investigação já concluídas, adornada por muitas cabeças artísticas que pensam especificidades estéticas e conversam entre si. Para levantar-se da joia e tomar outro espaço, precisa ela também se jogar aos pores-do-sol junto com sua pesquisa. As cabeças artísticas representam as linguagens artísticas pelas quais a pesquisadora transitou ao longo de sua trajetória artística – a dança, a música, a literatura, o teatro e as artes visuais.

A pesquisa apresenta também a letra da canção de Karina Limsi (nome artístico da pesquisadora) e Márcio Coelho, *Leitura*, iniciada em 2022 e que segue em processo de construção – composição de arranjos, gravações e edições e; a composição fotográfica *Processos*, também de 2022. Ambas as composições são fruto da reflexão acerca do processo criativo desenvolvido ao longo da pesquisa. No caso da canção, a ideia foi expressar a importância da Arte na constituição da humanidade. No caso da composição fotográfica, o intuito foi registrar materiais utilizados na concepção das obras, protótipos, ferramentas e o "ajudante" presente em muitos momentos no atelier.

Por fim, a obra intitulada *Chão da Escola*, de 2021, buscou representar uma escola, simples e semelhante a muitas encontradas nos interiores do Brasil, donde tanto brotam pés de manga cujos frutos caem prontos no mundo quando maduros, quando emergem veios de cores que racham o chão, mostrando novas possibilidades. Partindo do subtítulo “Do chão onde brota pé de manga, rompe veio do que ainda virá. A escola salta do papel no que é igual, no que é diversa, e vice e versa”, a escultura em Polymer Clay, Papel Machê e acrílico, reflete o processo de análise das narrativas das professoras em relação ao estudo teórico.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASBAHR, F. da S. F. **Sentido pessoal, atividade de estudo e educação artística: Um estudo de caso.** In: 3º Congresso Internacional Sobre a Teoria Histórico-Cultural, 2016, Marília. Anais do 3º Congresso Internacional Sobre a Teoria Histórico-Cultural, 2016, Marília: Unesp, 2016.

ASBAHR, F. S. F. **Atividade de estudo como guia do desenvolvimento da criança em idade escolar: contribuições ao currículo de Ensino Fundamental** In: **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal** [recurso eletrônico] / Organizadores: Afonso Mancuso de Mesquita, Fernanda Carneiro Bechara Fantin, Flávia Ferreira da Silva Asbhar. P. 40-79, Prefeitura Municipal de Bauru, 2016.

ARAÚJO, V. P. C. O conceito de currículo oculto e a formação docente. REAe - **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 3, n. 6, jul./dez. 2018.

BACKES, F. **Matrioska em mutação: Processos de subjetivação na docência em Artes Visuais.** Dissertação (mestrado). Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2017.

BARBOSA, A. M. (1989). Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras . **Estudos Avançados**, 3(7), 170-182. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8536>. 1989.

BARBOSA, A. M. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva. 2005a.

BENITES, R. C. R. A desvalorização do ensino de arte no Brasil: origens e alguns aspectos. **Trilhas da História**, v. 10, n. 20, jan.-jul., ano 2021.

BOURRIAUD, N. **Estética Relacional**. Trad. Denise Bottmann. Original: Les Presses Du réel, Dijon, 1998. Editora Martins Fontes, 2009.

BUORO, B. B. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino de arte.** 2. ed. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2002.

CANAL, M. H.; SILVA, M.. C. R. F. Os professores de artes na pandemia: uma análise das condições de trabalho no ensino remoto. **31º SIC UDESC Seminário de Iniciação Científica Universidade do Estado de Santa Catarina.** 2021.

CORREIA, T. O autodomínio da conduta em Vygotsky e a autodeterminação coletivista em Petrovsky. in: **Lev Vigotski: uma leitura (inter)disciplinar.** [recurso eletrônico] / Maria Sara de Lima Dias (Org.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental.** Moscu: Editorial Progreso, 1988.

DAVYDOV, V. V. **Problems of developmental teaching**, The experience of theoretical and experimental psychological research. Parte II, cap. 5 – Learning activity in the younger school age period; cap. 6 – The mental development of younger school children in the process of learning activity. *Soviet Education*, New York, sep. 1988b.

DAVÍDOV, V. V. **Problemas do ensino desenvolvimental**: a experiência da pesquisa teórica e experimental na Psicologia. Tradução José Carlos Libâneo e Raquel A. M. M. Freitas (DAVÍDOV, V. V. Problems of developmental Teaching – The experience of theoretical and experimental psychological research. *Soviet Education*, Ago. 1988, vol. XXX, nº. 8).

DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antologia). Moscou: Progreso, p. 173-193, 1987a.

DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antologia). Moscou: Progreso, p. 316-336, 1987b.

DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antologia). Moscou: Progreso, 1987.

DAVYDOV, V. V. *Problems of developmental instruction*: a theoretical and experimental psychological study. New York: Nova Science, 2008.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.

DIAS, M. S. L. **Lev Vigotski: uma leitura (inter)disciplinar**. [recurso eletrônico] / Maria Sara de Lima Dias (Org.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

DUARTE, N.; FERREIRA, N. B. P. ; Saccomanni, M.C.; Assumpção, M.C. O ensino da Recepção Estético-literária e a formação humana. EccoS – **Revista Científica**, São Paulo, n. 28, p. 31-48, maio/ago. 2012.

DUARTE, N. **Arte e formação humana em Lukács e Vigotski**. Unesp GT-17: Filosofia da Educação Agência Financiadora: CNPq. Data: 2008Tipo de Documento: Trabalho; Série: Grupos de Trabalho Reunião: 31ª Reunião Anual da Anped, 2008.

DUARTE JÚNIOR, J.F. **Fundamentos estéticos da Educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981.

ECO, U. **Lector in fabula**. São Paulo, Perspectiva, 1986.

ELKONIN, D. **Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia**. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antologia). p. 125-142. Moscou: Progreso, 1987.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Daniil B. Elkonin; tradução de Álvaro Cabral. - 2ª ed. - São Paulo Editora WMF Martins Fontes, - (Coleção Textos de psicologia), 2009.

FACCI, M. G. D. **A periodização do desenvolvimento Psicológico individual na perspectiva de Leontiev, elkonin e vigotski.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. 2004.

FRANCIOLI, F. A. S.; STEINHEUSER, D. B. O desenho como atividade da imaginação e criação na infância. **Rev. Fac. Educ. (Univ. do Estado de Mato Grosso)**, Vol. 33, Ano 18, Nº 1, p. 29-52, jan/jun., 2020.

FILHO, C. O. **Hélio Oiticica: Museu é o mundo.** 2012. Editora Azougue.

FISCHER, E. **A necessidade da Arte.** (1959; 1976; 1977). Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1983.

GOMBRICH, E. H. **A história da arte.** 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

LAVOURA, T. N. Método pedagógico histórico-crítico e o ensino de ciências: considerações para a didática e a prática pedagógica. **Rev. Simbio-Logias**, V. 12, Nr. 17 – 2020.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad.* Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978a.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo* (M. D. Duarte, Trad.). Lisboa: Livros Horizonte, 1978b.

LEONTIEV, A.N. **Actividad, conciencia y personalidad.** Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978c.

LEONTIEV, A.N. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antologia). Moscou: Progreso, p. 57-70, 1987.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov.** Universidade Católica de Goiás. Revista Brasileira de Educação. Set /Out /Nov, Nº 27.Dez, 2004.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental.** (Org.) Uberlândia: EDUFU. 2017.

MAGALHÃES, G. M.; MARTINS, L. M. Onze teses sobre a relação entre psicologia educacional e pedagogia escolar. **Revista Educação em Questão**, Natal,v. 58, n. 55, p. 1-21, e-19150, jan./mar. 2020.

MAGIOLINO, L. L. S. Prefácio. In: **Educação estética: a arte como atividade educativa.** São Carlos: Pedro & João Editores, p.17-22, 2020.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Universidade Estadual

Paulista Júlio de Mesquita Filho - Faculdade de Ciências, Departamento de Psicologia. Bauru, 2011.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil. **Formação RBCE**, p. 15-26, mar. 2015.

MARTINS, L. M. Fundamentos da Psicologia Histórico- Cultural e da Pedagogia Histórico- Crítica. In: **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal** [recurso eletrônico] / Organizadores: Afonso Mancuso de Mesquita, Fernanda Carneiro Bechara Fantin, Flávia Ferreira da Silva Asbhar. P. 40-79, Prefeitura Municipal de Bauru, 2016.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução: Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilizações brasileira, 2007.

MENDES, A. A. P; HORN, G. B. **A vida cotidiana e a constituição do humano-genérico na filosofia marxista-helleriana**. In: XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Grupo de Trabalho – Cultura, Currículo e Saberes, PUC/PR. (6285-6298), 2015.

MENDONÇA, F. L. R; SILVA, D. N. H. A educação estética em sala de aula para além da instrumentalização da arte e da vida na escola. In: **Educação estética: a arte como atividade educativa**. São Carlos: Pedro & João Editores. 317p.ISBN 978-65-990019-3-2. Capítulo 1 (p. 23-39), 2020.

MOREIRA, A. A. A. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

MOREIRA, A. U.; SILVA, D. N. H. Experiência estética, arte, imaginação e criação na psicologia de Lev Vigotski. In: **Educação estética: a arte como atividade educativa**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 41-52, 2020.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NASCIMENTO, C.P. **A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico cultural**. 249f. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NASCIMENTO, C. C. educação em tempos de pandemia: o lugar do artista-docente. **SCIAS.Arte/Educação**, Belo Horizonte, v.7, n.1, p. 26-44, jan./jun. 2020.

NEGREIROS, F.; FERREIRA, B. O. **Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?** São Paulo: Pimenta Cultural, 1106p. 2021.

NOGUEIRA, M. A. Entre fazeres, falácias e formação: ensino de arte em tempos de pandemia. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v.16, e10227, 2021.

OLIVEIRA, V. X. de; SFORNI, M. S. de F. (2020). Organização do Ensino de Arte com base em pressupostos da Teoria Histórico – Cultural. **Revista Contexto & Educação**, 35(110), 44–65, 2020.

OSTROWER, F. **Arte e Espectador**. Texto de Fayga Ostrower, aula de encerramento do curso de composição e análise crítica, Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, 1959.

PASQUALINI, J. C.; ABRANTES, A. A. Apontamentos sobre o trabalho pedagógico no 1º ano do Ensino Fundamental à luz da periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento sobre o trabalho. In: **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal** [recurso eletrônico] / Organizadores: Afonso Mancuso de Mesquita, Fernanda Carneiro Bechara Fantin, Flávia Ferreira da Silva Asbahr. P. 40-79, Prefeitura Municipal de Bauru, 2016.

PATTO, M. H. de S. **A produção do fracasso escolar A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PEDERIVA, P. L. M.; GONÇALVES, A. C. A. A. B; ABREU, F. S. D. **Educação estética: a arte como atividade educativa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 317p. 2020.

PUNTES, R. V.; CARDOSO, C. G.C.; AMORIM, P. A. P. **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D.B. elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. Livro I – 2. Ed. – Curitiba: CRV, 2020. – Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2020.

REIS, A. C. **A experiência estética sob um olhar fenomenológico**. (Tese de doutorado) Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e do Trabalho. Universidade de São Paulo (USP). São Paulo. São Paulo. Brasil. Arquivos Brasileiros de Psicologia; Rio de Janeiro, 63 (1): 1-110, 2011.

SANTOS, D. Trabalho, cotidiano e arte: uma síntese embasada na *Estética* de Georg Lukács. **Estudos Avançados**. p. 341-359. [10.1590/s0103-40142017.31890025]. 2017.

SANTOS, M. A.; ASBAHR, F. S. F. Princípios Histórico-Culturais para a organização de formações docentes continuadas. **Germinal: marxismo e educação em debate**. Salvador, v.13, n.2, p. 833-857, 2021.

SANTOS, M. S.; CAREGNATO, C. Uma permanência na escola sob ameaça: reflexões a respeito da desvalorização do ensino da arte. **DAPesquisa**. Florianópolis, v. 14, n. 22, p. 78-99, abr., 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Coleção Educação Contemporânea. 1944 -11. ed. rev. — Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SFORNI, M.S. de F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. 1.ed. Araraquara: JM Editora, 2004.

SILVA, S. M. C. **A constituição social do desenho da criança**. Mercado das Letras, Campinas, 2002.

SILVA, A. R.; ZANATTA, B. A. Aprendizagem do conceito de composição artística para a leitura de imagens: um experimento de ensino baseado na teoria de v. V. Davydov. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. **Revista Temas em Educação**. João Pessoa, v.24, n.1, p.157-173, jan.-jun. 2015.

SILVA, A. R.; ZANATTA, B. A. Ensino desenvolvimental: uma alternativa para aprendizagem de leitura de imagens em artes visuais. **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações**. Pontifícia

Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

SOARES, A. C. **História da Arte**. INTA - Instituto Superior de Teologia Aplicada/ PRODIPE - Pró-Diretoria de Inovação Pedagógica. 1ª edição. Sobral, 2017.

SUASSUNA, A. **Iniciação à estética**. [recurso eletrônico] - 1. ed. - Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

VEIO. In.: **Dicio, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/veio/>. Acesso em 10/03/2022.

VEIO. In **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa** [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/veio>. Acesso em 11/03/2022.

VEIO. In.: **Dicionário Informal**. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/veio/>. Acesso em: 11/03/2022.

VEIO. In.: **Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa**. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/veio>. Acesso em: 15/03/2022.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: **A. R. Luria, L. S. Vigotski, & A. N. Leontiev. Psicologia e pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento** (pp. 31- 50). (A. Rabaça, Trad.). Lisboa: Estampa, 1977.

VIGOTSKI, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid: Akal, 1982.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

VIGOTSKI, L.S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, v. 4, 1996.

VIGOTSKI, L. S . **Imaginación y creación en la edad infantil**. Título original de la obra: Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste. Traducción: Francisco Martínez. Revisión técnica: Dr. Ramón Cabrera Salort. Segunda edición. EDITORIAL PUEBLO Y EDUCACIÓN Ave. 3ra. A No. 4605 entre 46 y 60, Playa, Ciudad de La Habana, Cuba. CP 11300. 1999

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. (2000). A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas. Tomo II**. Madrid: Visor, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes,

2009.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Preste. São Paulo: Ática, 2009.

9 APÊNDICES

Apêndice A - Autorização da Secretaria Municipal de Educação para a realização da pesquisa



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE BAURU
Estado de São Paulo
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
Fone – (014) 3234-1977
End.: Rua Raposo Tavares nº 8-38 – Vila
Santo Antonio CEP- 17013-031



Bauru, 05 de maio de 2021.

AUTORIZAÇÃO FINAL

A Secretaria Municipal da Educação, por meio do Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais, Divisão de Pesquisas e Projetos Educacionais autoriza KARINA LIMA DA SILVA a desenvolver o projeto intitulado **“O ensino de Artes na construção do humano: a condução da educação estética no Ensino Fundamental”** junto aos professores de Arte das Unidades Escolares do Sistema Municipal de Bauru, por meio de entrevista virtual.

Salientamos que os professores supracitados têm autonomia para a decisão de participar do projeto, de acordo com suas disponibilidades pessoais.

Atenciosamente,

Prof.ª Me. Sirlei Sebastiana Polidoro Campos
Divisão de Projetos e Pesquisas Educacionais
Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais

Apêndice B – Roteiro I**ROTEIRO I (PROFESSORAS)****Dados Pessoais**

Nome:

Idade:

Sexo:

Gênero:

Cor (autodeclaração):

Instituição em que leciona:

Tempo em que atua como profissional da educação:

Função:

Tempo na função:

- Você trabalhou em outros cargos ou desenvolvendo outras atividades dentro dessa área (de artes)? Que outras funções você exerceu antes dessa? Atuou em outras áreas ou setores do ensino público?
- Quantidade de horas/aula ministradas por semana:

Da formação profissional

Formação:

Ano de formação:

Realizava outras atividades – profissionais ou de estudo – simultâneas à atividade de formação? Quais?

Poderia falar um pouco de como foi sua experiência de formação? Como foi ou é sua rotina de estudos?

Poderia descrever brevemente a relação entre o que você aprendeu em seu período de formação e o que gostaria de/esperava ter aprendido? Você vê necessidade de ou complementa sua formação (ou complementar hoje se fosse possível)?

Da relação com a arte

Qual lugar a arte tem na sua vida hoje – para além da docência?

Da relação com a prática

Como você se sente sendo docente da disciplina de artes?

Se não fosse docente dessa disciplina, a que atividade se dedicaria (considerando sua formação)?

Tem uma faixa etária preferida com a qual gosta de atuar? Gosta de atuar com essa faixa etária (crianças ingressantes no ensino fundamental)?

Apêndice C – Roteiro II

ROTEIRO II (PROFESSORAS)

Da atuação propriamente dita

- A quanto tempo você atua com o primeiro ano do ensino fundamental?

Suponho que exista alguma diferença entre as atividades criativas desenvolvidas pelas crianças na educação infantil e as atividades desenvolvidas no ensino fundamental. Pode me contar como ocorre a inserção da criança assim que ela chega, como ela é recebida?

- Que trabalho você realiza? Quais são as primeiras atividades? Explica o que é arte, o que é a disciplina? O que acontece quando a criança chega, em seu primeiro dia de aula na disciplina?
- Como as crianças costumam reagir ao contato com a disciplina de artes nas primeiras aulas?
- Como você percebe sua atuação hoje?

Consegue estruturar sua prática como gostaria?

- Se sim, o que você acredita ser a prioridade em sua prática?
- Se não, o que acredita que impeça a estruturação da prática de outra forma?

Pode descrever brevemente como costuma organizar sua prática cotidianamente? Como planeja as atividades, escolhe os materiais utilizados para a aula?

Da atividade de ensino da professora

Acerca do planejamento anual, como ele é feito?

Quantas turmas, em geral, são conduzidas por você por ano?

Como você seleciona os conteúdos a serem ensinados para cada turma?

Qual tem sido o papel do currículo comum em seu planejamento?

Você acredita que as ações desenvolvidas pelos alunos na disciplina de Artes têm impactado em seu desenvolvimento?

- Se sim, pode falar um pouco sobre isso?
- Se não, consegue apontar possíveis razões para esse resultado?

[No caso de resposta positiva] Você acredita que esse impacto tem relação direta com sua atuação e a maneira como organiza o ensino nessa disciplina? Se sim, como costuma identificar esse impacto? Há indicadores dessa relação?

[No caso de resposta negativa] Você acredita que esse não impacto tem relação direta com a maneira como que você atua?

Da atividade de estudo dos alunos

O que as crianças costumam gostar mais de fazer ou tem mais habilidade em fazer assim que chegam a disciplina de artes, já nas primeiras atividades propostas por você?

Percebe alguma mudança nessa predileção ou em sua habilidade à medida que a criança vai desenvolvendo as atividades que você propõe em sala? Que mudanças são essas?

Das expectativas em relação a atuação profissional

- Quando você elabora uma atividade para desenvolver com os alunos em sala, quais os primeiros aspectos nos quais você pensa?
- Como você costuma apresentar os conteúdos da disciplina de artes aos alunos? (apresentação na lousa, atividades, vídeos, em qual ordem)
- Como você faz para identificar que os alunos estão se apropriando dos conteúdos?

- Há algo que você valorize mais no cotidiano, como por exemplo: mais reprodução de obras ou mais criação livre?
- Já ouviu falar do conceito de “Recepção estético-literária”?
- E sobre a formação do pensamento estético-artístico?

Das dificuldades encontradas na atuação profissional

Você acredita haver aspectos outros, para além da sua atuação, que dificultam o ensino de artes?

Quais?

- Você acredita que os alunos estão sendo bem conduzidos nessa disciplina e tem recebido uma educação estética efetiva?
- Como você avalia hoje a educação estética ofertada aos seus estudantes (por meio da organização do ensino que você realiza)?

Apêndice D – Roteiro III

ROTEIRO III (COORDENADORA)

Dados Pessoais

Nome:

Idade:

Sexo:

Gênero:

Cor (autodeclaração):

Instituição em que leciona:

Tempo em que atua como profissional da educação:

Tempo na função:

Você trabalhou em outros cargos ou desenvolvendo outras atividades dentro dessa área (de artes)? Que outras funções você exerceu antes dessa? Atuou em outras áreas ou setores do ensino público?

Poderia descrever quais suas atribuições exercendo essa função?

Da formação profissional

Formação:

Ano de formação:

Realizava outras atividades – profissionais ou de estudo – simultâneas à atividade de formação?

Quais?

Poderia falar um pouco de como foi sua experiência de formação? Como foi ou é sua rotina de estudos?

Poderia descrever brevemente a relação entre o que você aprendeu em seu período de formação e o que gostaria de/esperava ter aprendido? Você vê necessidade de ou complementa sua formação (complementaria sua formação hoje se fosse possível)?

Da relação com a arte

Qual lugar a arte tem na sua vida hoje – para além da docência e coordenação de área?

Da relação com a prática

Como você se sente sendo coordenadora da área de artes na SME?

Se não fosse coordenadora de área, a que atividade se dedicaria (considerando sua formação)?

Tem uma faixa etária preferida com a qual gosta de atuar? Teve experiências de atuação com essa faixa etária (crianças ingressantes no ensino fundamental) durante o período de docência?

Como você percebe sua atuação junto a equipe de professores hoje? Consegue estruturar sua prática como gostaria?

- Se sim, o que você acredita ser a prioridade em sua prática?
- Se não, o que acredita que impeça a estruturação da prática de outra forma?

Pode descrever brevemente como costuma organizar sua prática cotidianamente? Como planeja as atividades de formação, mobiliza a equipe para o atendimento das demandas curriculares e extracurriculares, escolhe as pautas para reuniões com os professores?

Apêndice E – Roteiro IV

ROTEIRO IV (COORDENADORA)

Das impressões gerais da coordenadora

Para você, quais as funções da arte em nossa sociedade?

Qual a função do ensino de artes?

O que você acredita ser uma educação estética efetiva? Essa educação vem sendo passível de realização no ensino público? [Se sim ou não, por quê?]

Pode descrever como você percebe o ensino de artes no sistema de ensino em que você atua?

Que lugar é reservado a essa área?

Você percebe diferenças – entre uma escola e outra do sistema de ensino no qual você atua como coordenadora de área – na atribuição de importância a disciplina de artes, no aproveitamento, nas predileções de temáticas, nas demandas por conteúdos específicos? Pode citar exemplos?

E como percebe o ensino de artes no Brasil?

Como mudanças na gestão pública podem afetar ou estão afetando na organização do ensino de artes no município?

Você acredita que as ações desenvolvidas pelos alunos na disciplina de artes hoje têm impactado em seu desenvolvimento?

- Se sim, pode falar um pouco sobre isso?
- Se não, consegue apontar possíveis razões para esse resultado?

[No caso de resposta positiva] Você acredita que esse impacto tem relação direta com a atuação dos professores e a maneira como eles organizam o ensino nessa disciplina? Se sim, como costuma identificar esse impacto? Há indicadores dessa relação?

[No caso de resposta negativa] Você acredita que esse não impacto tem relação direta com a maneira como os professores atuam?

Acredita que de alguma forma, a maneira como você coordena a área impacta na organização do ensino dos professores?

Você acredita haver aspectos outros, para além da atuação dos professores e da sua atuação, que dificultam o ensino de artes?

- Se sim, quais?
- Se não, você acredita que os alunos estão sendo bem conduzidos nessa disciplina (no sistema em que você atua) e tem recebido uma educação estética efetiva?

Da atividade de coordenação propriamente dita

Acerca do planejamento anual, como ele é feito? Como é organizada a atribuição de aulas? Os professores podem escolher com qual faixa etária irão trabalhar?

Quantas turmas, em geral, são conduzidas por cada professor?

Para você, qual o papel do currículo comum na organização das práticas – suas e dos professores de artes?

Há reuniões ou atividades especificamente direcionadas à discussão/reflexão das proposições do currículo comum?

O quanto do proposto de forma teórica no currículo municipal você acredita que seja desenvolvido de forma efetiva na atividade pedagógica?

Como você avalia a sua atuação como coordenadora de área de Artes hoje?

Apêndice F – Exemplo de atividade remota desenvolvida pelas professoras e enviada aos 1)

20



PREFEITURA MUNICIPAL DE BAURÓPOLIS
Secretaria Municipal da Educação



1º ANO 	PERÍODO LETIVO – 1º BIMESTRE	Professor(a) – 
	Bloco 1: 01/03 a 26/03/2021	ARTE

NOME DO ALUNO: _____ **TURMA:** _____

EIXO/LINGUAGEM DA ARTE: ARTES VISUAIS E MÚSICA

CONTEÚDO:

ARTES VISUAIS: TEMPO E ESPAÇO NAS REPRESENTAÇÕES VISUAIS E NA NATUREZA

MÚSICA: COMPORTAMENTO DO SOM NO AMBIENTE DA MÚSICA E RITMOS REGIONAIS DO BRASIL

EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM:

ARTES VISUAIS: IDENTIFICAR E APRECIAR FORMAS DISTINTAS DAS ARTES VISUAIS TRADICIONAIS E CONTEMPORÂNEAS, AMPLIANDO A PERCEPÇÃO, O IMAGINÁRIO, A CAPACIDADE DE SIMBOLIZAR E O REPERTÓRIO IMAGÉTICO.

MÚSICA: CONHECER E VALORIZAR O PATRIMÔNIO CULTURAL, MATERIAL E IMATERIAL, DE CULTURAS DIVERSAS, EM ESPECIAL A BRASILEIRA, INCLUINDO-SE SUAS MATRIZES INDÍGENAS, AFRICANAS E EUROPEIAS.

QUERIDOS ALUNOS, SEJAM BEM VINDOS! UM NOVO ANO LETIVO SE INICIA CHEIO DE NOVAS DESCOBERTAS E MUITO FELIZ! UM ABRAÇO!



NESTE MÊS, VAMOS FALAR DE REPRESENTAÇÕES DA NATUREZA, OU SEJA, COMO PODEMOS DESENHAR OU PINTAR ESTAS COISAS E VEREMOS TAMBÉM UM POUCO SOBRE MÚSICA. VAMOS LÁ?

VOCÊ JÁ PAROU PARA OBSERVAR A NATUREZA? QUANDO EU DIGO "NATUREZA" PODEMOS PENSAR NÃO SÓ EM PLANTAS E FLORES, MAS TUDO O QUE FAZ PARTE DELA, INCLUSIVE NÓS, SERES HUMANOS!

JÁ PRESTOU ATENÇÃO NAS CORES E FORMAS DAS COISAS DA NATUREZA? COMO SÃO BELAS E COMBINAM PERFEITAMENTE! AO LONGO DOS TEMPOS, MUITOS ARTISTAS FIZERAM DESENHOS E PINTURAS TENDO COMO TEMA COISAS DA NATUREZA.

OBSERVE A IMAGEM ABAIXO:



É UMA GRAVURA DE **ALDEIR MARTINS** (1922-2006) CHAMADA "**FAMÍLIA DE TRES GATOS**" E FOI FEITA NO ANO DE 2000.

É BEM COLORIDA: UM É GATO AZUL, O OUTRO VERMELHO E O MENOR É AMARELO. ESTE ARTISTA FAZIA SEUS DESENHOS E PINTURAS COM CORES BEM VIVAS E TRAÇOS SIMPLES.

OBSERVE ESTA OUTRA IMAGEM:



É UMA PINTURA DE **TARSILO DO AMARAL** (1886 – 1973) CHAMADA **A CUCA**, DE 1924 E TRAZ UMA FIGURA PRESENTE NO FOLCLORE BRASILEIRO E NA IMAGINAÇÃO DAS PESSOAS. PINTADO EM CORES VIVAS E TROPICAIS, A TELA LEMBRA COISAS DE INFÂNCIA. MOSTRA AINDA ALGUNS ANIMAIS E UMA NATUREZA VIVA.

EXISTEM MUITAS FORMAS DE REPRESENTAR A NATUREZA QUE NÃO CABERIAM EM UMA SÓ AULA. AO LONGO DO ANO VEREMOS OUTRAS OBRAS DE ARTE MUITO LEGAIS.

ATIVIDADES:**VAMOS FAZER AS ATIVIDADES COM MUITO CAPRICHOS!**

- 1) VOCÊ TEM UM BICHINHO DE ESTIMAÇÃO? SE NÃO TIVER, PENSE EM UM BICHINHO QUE VOCÊ GOSTARIA DE TER. AGORA FAÇA UM DESENHO, NO ESPAÇO ABAIXO, QUE MOSTRE VOCÊ PASSEANDO EM UM JARDIM COM SEU BICHINHO DE ESTIMAÇÃO. FAÇA BEM COLORIDO, OK?



- 2) AGORA VOCÊ VAI CRIAR UM BICHO E ÁRVORES BEM DIFERENTES. QUE NÃO EXISTAM DE VERDADE. SÓ NA SUA IMAGINAÇÃO! DESENHE NO ESPAÇO ABAIXO E PINTA COM CAPRICHOS.



AGORA VAMOS FALAR DE MÚSICA.

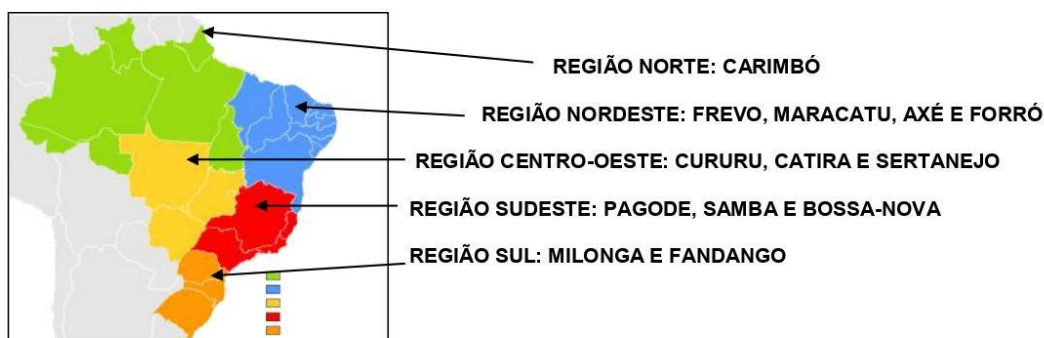
A MÚSICA ESTÁ MUITO PRESENTE EM NOSSAS VIDAS, SEJA NA TELEVISÃO, NO RÁDIO, NA INTERNET, NA IGREJA, NAS RUAS, EM BAILES, FESTAS, NAS BRINCADEIRAS, NA ESCOLA E ATÉ NO CHUVEIRO, NÃO É MESMO?

PELO MUNDO TODO EXISTEM MUITAS FORMAS DE FAZER E EXPRESSAR A MÚSICA E TAMBÉM VÁRIOS RITMOS DIFERENTES. O BRASIL, NOSSO PAÍS, TAMBÉM É MUITO RICO EM MÚSICA E CADA REGIÃO TEM MÚSICAS QUE PODEM SER BEM DIFERENTES OU MUITO PARECIDAS.



ISTO ACONTECE PORQUE NO BRASIL, HÁ MUITO TEMPO ATRÁS, PESSOAS DE OUTROS PAÍSES VIERAM PARA CÁ QUANDO SÓ HAVIA INDIOS MORANDO POR AQUI. DEPOIS VIERAM OUTROS POVOS E CADA UM TROUXE SUA CULTURA E SUA MÚSICA TAMBÉM. DESSA "MISTURA" DE MÚSICAS E RITMOS DIFERENTES SURTIU A VARIEDADE E RIQUEZA MUSICAL BRASILEIRA.

A MÚSICA REGIONAL NO BRASIL É, QUASE SEMPRE, ACOMPANHADA DE UMA DANÇA DE ACORDO COM O SEU RITMO. VAMOS CONHECER UM POUCO MAIS?



A NOSSA REGIÃO É A SUDESTE. O **SAMBA** É O RITMO MAIS CONHECIDO POR AQUI. PRINCIPALMENTE EM ÉPOCA DE CARNAVAL, VEMOS MUITO ESTE ESTILO MUSICAL EM TODA PARTE. O BRASIL É MUITO NO MUNDO TODO POR CAUSA DESTE ESTILO DE MÚSICA. VOCÊ CONHECE ALGUM SAMBA? PERGUNTE A ALGUÉM DA SUA FAMÍLIA SE CONHECE E QUAL É A MÚSICA.

VAMOS CONHECER ESTE ESTILO? NO LINK ABAIXO, VAMOS SABER MAIS SOBRE O SAMBA E OS INSTRUMENTOS PARA CRIAR O SEU RITMO:

<https://www.youtube.com/watch?v=qBQUphmJl5Y>

AGORA VAMOS OUVIR UM TIPO DE SAMBA CHAMADO "SAMBA DE RODA". A MÚSICA É "JACARÉ NO MAR" - DO "CD AQUÁTICO" DE ANA CRISTINA:

<https://www.youtube.com/watch?v=NcBvizHfQJA>

CANTE JUNTO:

EU CONHEÇO UM JACARÉ
QUE MORA NA BEIRA DO MAR
EU CONHEÇO UM JACARÉ
QUE MORA NA BEIRA DO MAR
ELE FICA ESPERANDO
PRA VER A SEREIA CANTAR
ELE FICA ESPERANDO
PRA VER A SEREIA CANTAR

DIA E NOITE LÁ NA PRAIA
JACARÉ QUARANDO AO SOL
TOMANDO BANHO DE LUA
ASSISTINDO FUTEBOL
JACARÉ É BEM BONZINHO
NUNCA FEZ MAL A NINGUÉM
FICA SÓ ADMIRANDO
AS ONDAS QUE VÃO E VEM



**3) VAMOS COLORIR O JACARÉ?
PINTE COM CAPRICHIO!**

Fontes consultadas de texto:

<https://www.todamateria.com.br/obras-tarsila-do-amaral/>

<http://blog.mundomax.com.br/instrumentos-musicais/estilos-musicais-de-cada-regiao-brasil/>

Fontes consultadas de imagem:

<https://www.galeriadeartevirtual.com.br/produto/aldemir-martins-familia-de-3-gatos-ast-60-x-80-cm-2000-ref-am017/>

<https://www.todamateria.com.br/obras-tarsila-do-amaral/>

<https://pt.depositphotos.com/vector-images/cantando-no-chuveiro.html>

<https://colorindo.org/jacare/>