

DIDÁTICA DOS PROFESSORES DE ARTE: PRODUÇÃO DE SABERES DA SALA DE AULA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ARTE NA ESCOLA POLO UNESC

DIDACTICS OF ART TEACHERS: PRODUCTION OF CLASSROOM KNOWLEDGES AND CONTINUING EDUCATION OF ART TEACHERS AT A UNESC POLO SCHOOL

Silemar Maria de Medeiros Silva¹, Adriana Medeiros Ghizi², Andressa da Silva Feltrin², Ana Cristina Viana Machado², Deise Moisés Matos², Flávia da Silva Santana², Julmara Goulart², Karin Baumgardt², Marcos Antonio Santos², Rafael Back², Rosangela Aparecida Becker Inácio², Juliana Veloso², Georgia Garcia Correa², Jessè Resende Ferreira².

RESUMO

O presente artigo foi construído a partir dos resultados de uma investigação didática em arte desenvolvida por um grupo de professores-pesquisadores. Trata-se de uma pesquisa caracterizada como descritiva-interpretativa e que possui o trabalho de um professor de Arte como plano de análise de uma aula de Arte. Ela envolve os professores de Arte em uma Pesquisa Colaborativa, visando aproximar a produção de saberes da sala de aula e a formação continuada de professores. Com um olhar atento para as interações entre professores, alunos e conteúdo específico, está escrita, construída por muitas mãos, tem o intuito de produzir conhecimento com e sobre o ensino de arte. A investigação tomou como eixo norteador o trabalho com as crianças a partir da situação didática em sala de aula, partindo do tema arte e cidade. A pesquisa questiona: quais as respostas das crianças frente à sequência didática apresentada pelo professor de Arte no 3.º ano da Educação Básica e de que forma essas respostas nos ajudam a refletir sobre um ensino de Arte cada vez mais significativo? Os encontros de formação deste grupo aconteceram durante o ano de 2016 e fomentaram considerações pela busca de um diálogo teórico para melhor entendimento da ação pedagógica do professor. Esse desafio se fez relevante para uma compreensão mais aprofundada sobre como a criança aprende nas aulas de Arte, além de ter somado experiências à formação do grupo de professores participantes da pesquisa.

Palavras-chave: Professor Reflexivo; Didática do Ensino de Arte; Desenho; Criança

ABSTRACT

The present article was developed from the results of a didactic research on art carried out by a group of professors-researchers. It was a descriptive-interpretive research which had an art teacher's work as a plan of analysis of an art class. Art teachers were involved in a Collaborative Research, aiming to bring the production of knowledges in the classroom

¹ Universidade do Extremo Sul Catarinense: E-mail: profsila@yahoo.com.br

² Professores de Arte.

together with the continuing education of teachers. With a close look at the interactions between teachers, students and specific content, the research was built and written by many hands, aiming at producing knowledge with and about teaching art. The focus was children's activities in classrooms, starting from the theme art and city. The research questioned what the children's responses were to the didactic sequence presented by the art teacher in that 3rd grade of Elementary School and how those answers helped researchers reflect on an increasingly significant teaching of Art. The meetings of this group took place during the year 2016 and fostered considerations for a theoretical dialogue for a better understanding of teachers' pedagogical actions. This challenge became relevant to a deeper understanding of how children learn in Art classes, besides having added experiences to the training of the group of teachers who took part in the research.

Keywords: Reflective Teacher; Art Teaching Didactics; Drawing; Children.

1 INTRODUÇÃO

“Dentro da minha prática, eu tinha uma verdade única. [...] elaborando o projeto e aplicando o projeto eu senti a diferença do que é realmente aprender, ou pensar no que a criança aprende. [...] estou compreendendo o processo da criança. Como ela aprende? Muitas vezes eu fazia a pergunta e dava a resposta e achava que assim estava tudo pronto. [...] A relação de ensinar e aprender é muito orgânica...”

Rafael Back

Há diversas formas de se abordar uma experiência ou contar uma história. Para refletir sobre a Didática dos Professores de Arte em Rede, optamos pela escrita a muitas mãos. Costuramos, assim, uma escrita coletiva que contempla a experiência de um grupo de professores de Arte que busca se nutrir por meio dos encontros do Arte na Escola Polo UNESC, procurando uma ampliação de possibilidades para proposições em suas aulas. O Arte na Escola Polo UNESC tem como um de seus eixos norteadores atuar na formação continuada de professores de Arte. Nesse sentido, compomos, a cada ano, grupos de estudos que se constituem com professores de Arte de Criciúma-SC e região. No ano de 2016, formamos um grupo para desenvolver uma pesquisa sobre a didática dos professores de Arte; a investigação se caracterizou como descritiva-interpretativa, tendo o trabalho de um professor de Arte como objeto de estudo e análise. É essa a história que nossas mãos, ou seja, mãos de professores desse grupo, assumiram o compromisso de escrever neste artigo.

2 ESTRUTURA DA PESQUISA

Realizada no contexto do Programa de Incentivo à Pesquisa 2016 do Instituto Arte na Escola, a pesquisa foi coordenada pela Professora Silemar Maria de Medeiros da Silva, que

estendeu convite a um professor de Arte do Polo, Rafael Back, para assumir o papel de professor-bolsista, cuja atuação em sala de aula seria analisada e construída colaborativamente no grupo de estudos. Para o desenvolvimento da investigação, uma escola foi selecionada para atuação do docente, obtendo-se sua anuência junto à Secretaria de Educação do Município. Referimo-nos à Escola de Educação Básica Waldemar Casagrande, localizada no município de Forquilha-SC, local de trabalho deste professor. Após a escolha da instituição, foi selecionada uma turma e, em seguida, formamos um grupo de professores-pesquisadores. A situação mais nova para esse grupo, a princípio, foi lidar com a pesquisa didática, a qual envolve os professores de Arte em uma Pesquisa Colaborativa, visando aproximar a produção de saberes da sala de aula e a formação continuada de professores. Para a pesquisadora Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina (2008, p. 23),

A pesquisa colaborativa é prática que se volta para a resolução dos problemas sociais, especialmente aqueles vivenciados na escola, contribuindo com a disseminação de atitudes que motivam a coprodução de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional dos professores. Em síntese, essa é uma prática alternativa de indagar a realidade educativa em que investigadores e educadores trabalham conjuntamente na implementação de mudanças e na análise de problemas, compartilhando a responsabilidade na tomada de decisões e na realização das tarefas de investigação.

Nosso grupo se reuniu pela primeira vez em 31 de março de 2016, às 17h30, na Universidade³, esperando encontrar o que já se conhecia dos encontros do Polo, ou seja: oficinas, palestras, rodas de conversa, trocas de experiências, entre outras vivências. Entretanto, esse encontro nos reservava surpresas. Logo no início, a Coordenadora apresentou a proposta de uma pesquisa focada na didática dos professores de Arte. Instaurou-se, assim, uma nova possibilidade de formação, com o objetivo de melhor compreender como o ensino e a aprendizagem de Arte ocorrem dentro da sala de aula, considerando as condições didáticas sugeridas pelo professor de Arte. Os encontros ao longo do ano aconteceram quinzenalmente,

³ O desenvolvimento desta pesquisa só foi possível com o apoio e a orientação do Instituto Arte na Escola, através de Evelyn Ioschpe, bem como das orientações mensais de Claudia Aratangy e Roseli Alves, e o cuidado de Renata Arlini, ao secretariar nossos contatos. As ricas trocas de *e-mails*, mensagens de WhatsApp, incansáveis telefonemas e encontro presencial das coordenadoras das três pesquisas aprovadas, com a presença de Delia Lerner e Rosa Iavelberg, em São Paulo, foram como luz para guiar nossos caminhos, nos quais seguimos em constante aprendizado. O edital previa cinco pesquisas, mas apenas três foram aprovadas: Londrina-PR, Vila Velha-ES e Criciúma/Forquilha-SC. Agradecemos, também, às duas coordenadoras, Maria da Penha Fonseca e Carla Juliana Galvão Alves, com as quais trocamos alguns *e-mails*. Não poderíamos deixar de citar o apoio da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, instituição sede do polo Arte na Escola no qual atuamos. Agradecemos ainda à Escola Waldemar Casagrande, à Secretaria de Educação de Forquilha, à professora regente dos alunos do 3º ano: Elenita de Fátima Zanoni de Costa e às vinte crianças e seus pais que autorizaram a participação de seus filhos nesta pesquisa.

com duração de três horas, e neles acompanhamos o relato do trabalho do professor-bolsista com as crianças, uma turma de 3.º ano do Ensino Fundamental, composta de vinte alunos. Enquanto grupo, contribuímos com o seu planejamento, em um exercício constante de envolvimento entre ação-reflexão-ação.

Em julho de 2016, recebemos a visita de Claudia Aratangy, cujo papel era acompanhar a pesquisa e pontuar caminhos, como representante do Instituto Arte na Escola. Aratangy solicitou ao grupo uma breve apresentação, provocando falas como as das professoras Julmara Goulart e Ana Cristina Machado:

Estou retornando a participação no Polo por uma necessidade de estar retomando a leitura desse embasamento teórico que está sempre se renovando [...]. Na escola muitas vezes você não encontra alguém que compartilha do mesmo pensamento, do mesmo modo de ver o ensino de arte, então quem está aqui pelo menos está buscando nos erros e nos acertos. (Julmara Goulart)

Sou formada em Artes Visuais, não pela UNESC, mas em nenhum momento deixei de ser acolhida pela Universidade. Comecei a frequentar o Arte na Escola ano passado e eu sempre vejo os encontros como uma fonte, o momento de a gente recarregar as nossas baterias. [...] A arte é um campo que me encanta, eu não quero deixar os alunos lá só paradinhos, montando quebra-cabeça. Não, isso me inquieta! Então eu quero entendê-los para poder ajudá-los [...]. (Ana Cristina Machado)

Sentimo-nos o tempo todo, tal como colocou o professor-bolsista, nos reinventando e nos reescrevendo como professores e professoras de Arte.

3 O DIÁLOGO TEÓRICO

A pesquisa carregava consigo uma realidade estampada nas diversas vozes que compunham o grupo, exigindo, muitas vezes, um rigor teórico que pontuasse duas questões paralelas: a primeira, acerca da formação do professor de Arte e, a segunda, ainda que não descolada da primeira, a evidência do espaço entre o ensinar e o aprender arte a partir da vivência do professor-bolsista com as crianças. Nesse sentido, a pergunta central era: como as crianças aprendem?

Revisitamos, assim, a Proposta Curricular de Santa Catarina, na versão de 2014. Além disso, realizamos leituras de textos como os de Delia Lerner (2010) e de Rosa Iavelberg (2003), que tratam da pesquisa didática e do desenho da criança; de Edith Derdyk (2015), que aborda formas de pensar o desenho; de Simone Selbach (2010), da coleção Como Bem Ensinar, intitulado Arte e Didática; e Antropologia da Criança, de Clarice Cohn (2005), auxiliando o grupo nas reflexões sobre conceitos básicos da pesquisa. Maria Heloísa Ferraz e

Maria Fusari (2009) e Mirian Celeste Martins, Gisa Picosque e Maria Terezinha Telles Guerra (2010) também foram somadas às bases teóricas desta escrita.

4 DESAFIO DA PESQUISA

Nos sentimos desafiados, pois assumimos o papel de professores-pesquisadores. Nos deparamos, assim, com dificuldades do dia a dia do professor, como a falta de tempo para ler e escrever e a real compreensão de como seria a pesquisa. Certas questões só foram elucidadas no decorrer dos encontros, embora algumas dúvidas ainda nos acompanhem. Foram vivências que acrescentamos no nosso percurso de professores reflexivos, citando aqui Donald Schön (1992).

Desde o início tínhamos conhecimento da finalidade deste desafio, uma vez que nos foram apresentados o edital e o projeto aprovados. Sabíamos que elaboraríamos o planejamento das atividades de sala de aula para a turma do professor-bolsista, contemplando os materiais do Arte na Escola, e que desenvolveríamos uma rotina de reflexão-ação-reflexão nos encontros do grupo. A prática de Rafael com as crianças seria registrada em gravações de áudio e vídeo e em relatos escritos. As produções dos alunos também seriam registradas, a fim de contribuir para a análise sobre as relações entre ensinar e aprender. Todo o percurso da pesquisa, tanto no grupo de estudos quanto na escola, com o professor Rafael, seria apresentado em forma de portfólio. Assim, conforme o previsto, o registro ocorreu em todo o processo, comungando com o que defende Leite (2004, p. 33): “o registro assegura a visibilidade do trabalho existente, tornando-se uma espécie de testemunho da escuta e do olhar atentos de professores e professoras”.

Os encontros com o grupo de estudos ofereceram oportunidade para discussão sobre questões a partir da pesquisa, a qual possuía o seguinte problema a ser investigado: quais as respostas das crianças frente à sequência didática apresentada pelo professor de Arte, pensando a aprendizagem do desenho no 3.º ano da Educação Básica, e de que forma essas respostas podem nos ajudar a pensar um ensino de arte cada vez mais significativo. Tal problemática desdobrou-se em reflexões que moveram a produção deste artigo, que estava previsto desde o início, mas que em julho foi iniciado coletivamente. Na metodologia de escrita coletiva, utilizamos o Google Docs, e cada um possuía uma cor diferente na escrita, que foi sendo gradativamente construída

5 COMO ACONTECIAM OS ENCONTROS

Os encontros foram desenhados a partir da reflexão sobre a didática do professor de Arte, explicitadas, provocadas e vivenciadas pelo professor-bolsista, que iam se apresentando como um espelho das nossas próprias ações. O registro citado abaixo, de um dos diálogos dos professores durante a análise das gravações das aulas⁴ do professor Rafael, revela parte do que buscamos refletir durante todos os encontros:

Rosângela: Só uma observação que me incomoda como professora: a gente chega e a criança está ali pronta, só para receber. Ela recebe do professor de Matemática, recebe do professor de Português, e é a gente que só se esvazia? Quando a gente quer que venha, e aí naquela tua fala no começo até me incomodou. Parecia que tu estavas ali e eles estavam ali só recebendo. *[referindo-se à mediação de Rafael com as crianças na gravação em vídeo de uma aula de Arte do início da pesquisa, em que Rafael falou bastante]*

Rafael: É... foi uma aula assim, que eu tive que dar muito mais na fala, para construir com eles.

Rosângela: Mas eu me sinto assim também.

Flávia: Por que senão às vezes eles param ali, né? Se deixar eles param.

Tínhamos muito para discutir sobre a relação professor, aluno e sala de aula. Havia questões a serem problematizadas, mas como poderíamos ampliar nossas discussões? Como pensar a formação do professor, em uma pesquisa didática que traz para a discussão, além das gravações das aulas das crianças, a própria fala do sujeito pesquisador? O desafio não se fazia pequeno. Seguíamos acreditando que, conforme nos aponta Martins, Picosque e Guerra (2010, p. 119), o “educador pode ser aquele que prepara e participa de um encontro com os alunos, afetando e deixando-se afetar nessa vida em grupo”. Nós fazíamos educandos e educadores o tempo todo, em um movimento de troca e de muita reflexão. Schön (1992), no texto “Formar professores como profissionais reflexivos”, já de início aponta três questões principais que nos auxiliaram nesse percurso:

1. Quais as competências que os professores deveriam ajudar as crianças a desenvolver?
2. Que tipos de conhecimento e de saber-fazer permitem aos professores desempenhar o seu trabalho eficazmente?

⁴ Na escola, o professor Rafael contava sempre com o auxílio de uma pessoa para filmar suas aulas, mas nem sempre era o mesmo auxiliar. Esse fato alterava o foco das filmagens, mesmo com a orientação do professor.

3. Que tipos de formação serão mais viáveis para equipar os professores com as capacidades necessárias ao desempenho do seu trabalho? (SCHÖN, 1992, p. 80)

Estas questões nos moveram na construção e reconstrução do que compreendíamos ser nosso papel de educadores de Arte. Nossas falas evidenciavam concepções de educação e de criança um pouco fragilizadas e notávamos ali o muito que tínhamos para discutir. Voltamos a retomar e discutir a fala de Rosângela, quando afirmou que “a criança está ali pronta, só para receber”, num contexto em que o grupo trazia o entendimento de que precisaria falar muito para que a criança não “parasse ali”, como se elas parassem de aprender. Essa concepção foi sendo retomada no decorrer da pesquisa, no sentido de compreender a figura da criança como um ser ativo, um agente social e produtor de cultura (COHN, 2005).

Assumimos a presente pesquisa enquanto processo e, sem a errônea e ilusória pretensão de que poderíamos determinar a totalidade dos procedimentos de metodologia antecipadamente, fomos seguindo as pistas que nos guiaram no trabalho, nos desafios propostos. Pois, como professores reflexivos, compreendemos que:

Para acompanhar processos não podemos ter predeterminadas de antemão a totalidade dos procedimentos metodológicos. As pistas que guiam o cartógrafo são como referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa. (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 13)

Depois de alguns encontros, leituras e reflexões, a conversa do grupo já estampava outra maneira de ver a criança ou sua capacidade de aprender. “Nos preocupamos muito com o espaço vazio. Não conseguimos fazer uma pergunta e dar um tempo para que a criança responda.” – nesta nova colocação de Rosângela vemos confirmada a mudança de concepção sobre a infância, pois a docente deixou em evidência o desejo de garantir o espaço da criança como produtora de cultura ou como um agente social (COHN, 2005). Mas como se deu essa mudança na prática? Qual foi o desdobramento em sala de aula propiciado por essa tomada de consciência do grupo? Certamente não foi algo mágico, que aconteceu em um momento específico. Talvez o grupo, nem tenha se dado conta do acontecido. Nesse processo de construção nos sentimos provocados por algumas perguntas, após a leitura de Clarice Cohn (2005): o que é criança? O que é ser criança? Como vivem e pensam as crianças? O que significa a infância? Para a autora, “a infância é um modo particular, e não universal, de pensar a criança” (p. 21). E, com relação à concepção de criança, defende que “a criança não é apenas alocada em um sistema de relações [...], mas atua para o estabelecimento e a

efetivação de algumas das relações sociais dentre aquelas que o sistema lhe abre e possibilita” (p. 28). Nesse sentido, compreendemos as crianças, aqui, como atores sociais. Parafraseando Cohn, entendemos que as crianças criam seus papéis na sociedade enquanto vivem nela.

Além das discussões sobre concepção de criança, os encontros foram se construindo a partir da necessidade de compreendermos melhor o papel desta pesquisa em específico, no sentido de ampliar olhares sobre a didática do ensino de arte. Assim, nossos encontros eram gravados e transcritos, e revisitados todas as vezes que julgávamos necessário.

6 SOBRE O GRUPO DE PROFESSORES

O grupo foi iniciado com dezoito professores, mas apenas quatorze assumiram a pesquisa. Dentre estes, alguns buscaram alternativas para acompanhar o grupo esporadicamente, em função de suas cargas de trabalho e/ou estudos. Nove professores acompanharam efetivamente os encontros de formação e todos envolveram-se direta ou indiretamente na escrita deste artigo, tornando-se os quatorze autores desta escrita.

O grupo se constituiu unido e comprometido com a investigação. A maioria possuía formação superior em Artes Visuais, sendo exceção apenas duas participantes que não concluíram a graduação. Além disso, grande parte do grupo era especialista em arte-educação, e duas integrantes eram mestres. As experiências em sala de aula variavam: uma pessoa ainda não atuava, uma possuía quatro anos de experiência, e outras cinco, onze, doze, vinte e vinte e cinco anos, revelando a diversidade de conhecimentos e enriquecendo as possibilidades de troca durante nossas ações e reflexões. Essa diversidade de experiência e formação do grupo contribui para garantirmos a pluralidade de pontos de vista no planejamento e desenvolvimento da pesquisa.

7 A TURMA DE ALUNOS DO PROFESSOR RAFAEL

A pesquisa teve como campo de investigação a E. E. B. Waldemar Casagrande. A princípio, Rafael desejava trabalhar com várias turmas, mas a pesquisa exigia um recorte, o que nos levou a escolher o 3.º ano (último ano do primeiro ciclo) como campo de pesquisa. As características desse grupo do 3.º ano do Ensino Fundamental chamaram a atenção, segundo Rafael, não por ser uma turma espetacular, com histórico brilhante, ou por terem facilidade na aprendizagem, mas por ser um grupo com uma diversidade bem pontuada, uma turma que precisava ser desafiada constantemente.

No diagnóstico inicial da turma, constituída por vinte alunos, sendo dez meninos e dez meninas, a maioria dos estudantes possuía apropriação dos conceitos e conteúdos pertinentes ao 2.º ano, nas diferentes áreas do conhecimento, tendo alguns casos de dificuldade de aprendizagem. Havia uma criança com deficiência auditiva, uma criança com deficiência intelectual de grau leve e uma com distúrbio desafiador e de oposição e síndrome de déficit de atenção, com hiperatividade. Este foi o marco que fez com que o professor definisse a escolha desta turma para o desenvolvimento do projeto de pesquisa. Clarice Cohn (2005, p. 20-21) define a criança como ator social; para ela, as crianças “são atores não por serem intérpretes de um papel que não criaram, mas por criarem seus papéis enquanto vivem em sociedade”. As crianças deste 3.º ano são atores, sujeitos ativos, uma vez que suas respostas às proposições do professor bolsista foram modificando a compreensão desse professor sobre seu papel no processo de ensinar e aprender. Nesse sentido, as respostas das crianças nos auxiliaram na reconstrução de conhecimentos sobre a didática do ensino de arte nesta pesquisa.

8 DIDÁTICA DO ENSINO DE ARTE?

Como investigar uma didática específica, neste caso, da arte? Delia Lerner (2010, p. 168-169), ao falar de condições didáticas, afirma que elas “se materializa(m) por meio da organização de modalidades de trabalho que se prolongam no tempo, que estão simultaneamente em andamento e supõem um entrelaçamento de diferentes temporalidades.” A didática é algo que está diretamente ligada ao fenômeno educativo, uma vez que é essencial ao professor que deseja refletir sobre o que está fazendo e para que está fazendo, a fim de amparar-se em decisões adequadas, para melhor atingir os objetivos da área com a qual atua.

Na apresentação da publicação Teoria e Prática do Ensino de Arte (2010), Martins, Picosque e Guerra comentam a mudança de título realizada na nova edição do livro, anteriormente denominado Didática do Ensino de Arte (1998), e, com sua explanação, podemos perceber a relação da didática com a teoria e a prática como fenômenos que nos convidam a ser andarilhos em territórios da arte e da cultura, para poetizar, fruir e conhecer arte, parafraseando as autoras. Embora, como professores de Arte, estejamos envolvidos com a relação entre ensinar e aprender o tempo todo, a partir desta pesquisa passamos a observar essa ação de forma diferente, com um olhar que assumiu o papel de investigador/pesquisador da didática da arte, e com o desafio de reelaborar uma sequência didática coletivamente.

O planejamento das atividades era revisto pelo grupo de professores constantemente. As atividades aqui são consideradas modalidades organizativas, ou seja, são formas de se organizar um determinado conteúdo, para se ter mais sucesso com as aprendizagens dos alunos, atendendo, assim, aos objetivos desta pesquisa.

Havia uma preocupação por parte da coordenadora em criar uma relação entre os professores-pesquisadores que fosse favorável à pesquisa, o que exigiu, entre outras coisas, um cuidado em especial com a figura do professor-bolsista, o qual tinha suas aulas, falas e posturas em sala de aula constantemente analisadas. A relação do professor-bolsista com o grupo de professores acontecia de uma forma afetuosa, cuidadosa e comprometida com os objetivos da pesquisa, algo que nos ensinou muito não só como professores-pesquisadores, mas como pessoas.

Vale destacar a sensibilidade e o engajamento que o grupo construiu junto, ao estudar, planejar e analisar os acontecimentos em sala de aula, reconhecendo-se em muitas das falas, ações, reações e encaminhamentos/posturas do professor-bolsista. Primamos pela maior integralidade possível entre teoria e prática, pesquisa e intervenção, considerando que uma significativa atividade de investigação não poderia dar-se deslocada, meramente como:

[...] exercício de abstração sobre dada realidade. Conhecer não é tão somente representar o objeto ou processar informações acerca de um mundo supostamente já constituído, mas pressupõe implicar-se com o mundo, comprometer-se com a sua produção. Nesse sentido, o conhecimento ou, mais especificamente, o trabalho da pesquisa se faz pelo engajamento daquele que conhece no mundo a ser conhecido. (ALVAREZ E PASSOS, 2015, p. 131)

No desenvolvimento da pesquisa, nos encantamos e (re)aprendemos com as ações do professor-bolsista. O (re)aprender de que falamos, está ligado diretamente à maneira como o grupo compreendia o papel do aluno na sala de aula, um aluno que precisava de direção, de silêncio ou de orientação constante. A postura do professor se modifica no momento em que ele vai abrindo espaço para que a criança se manifeste por meio de sua fala ou seu fazer artístico. Em seu cotidiano na sala de aula, nos tornamos parceiros, atores coadjuvantes nesse percurso das situações didáticas em sala de aula.

9 SITUAÇÃO DIDÁTICA EM SALA DE AULA

A pesquisa didática dos professores de Arte em rede toma como eixo norteador o trabalho com os alunos a partir da situação didática em sala de aula, cujo tema estabelecido

foi arte e cidade. A escolha do tema ocorreu durante a elaboração do projeto. A coordenadora e o professor-bolsista, ao traçarem a proposta submetida ao edital, retomaram temas de anos anteriores do Polo, indo ao encontro da Proposta Curricular do Município de Forquilha-SC, a qual registra que “a relação com o capital artístico-cultural se faz presente a partir do que a cidade oferece, estabelecendo diálogo com a produção artística, nacional e internacional, por meio de vivências com o fruir, o fazer e o produzir” (SECRETARIA..., 2009, p. 19).

Além da escolha do tema, deliberamos a linguagem do desenho como fio condutor das atividades com as crianças. A princípio, no projeto já aprovado, havíamos definido conteúdos que envolviam, além do desenho, a música, já na primeira atividade. Na sequência, apareciam a pintura e textos dramáticos, chegando à relação do corpo com a arte, enfatizando corpo e movimento e sua relação com a linguagem cinematográfica. Com um universo tão amplo de possibilidades de conteúdo, por que, então, a linguagem do desenho? Após uma maior compreensão do que seria a pesquisa, dos desafios que ela apontava, o grupo percebeu que precisávamos de mudanças.

As orientações de Delia Lerner (2010, p. 132) nos fizeram compreender que “as condições didáticas capazes de possibilitar a autonomia do aluno devem ser pensadas em relação a cada conteúdo e ao planejar cada sequência didática”. Percebemos, ao reelaborar a sequência didática, que o tempo era curto para uma lista de conteúdos tão extensa, os quais correriam o risco de serem explorados apenas na superficialidade. Recortes foram necessários. A reflexão de Lerner (2010, p. 132) nos orientou: “produzir mudanças em sala de aula requer uma vigilância permanente das condições em que o trabalho se desenvolve, uma recriação constante dessas condições”. As mudanças com relação aos conteúdos apresentados no projeto aconteceram a partir da necessidade de melhor percebermos como as crianças aprendem e o que elas aprendem. Segundo a mesma autora, “o professor vai tecendo uma trama que relaciona os conteúdos trabalhados em diferentes momentos e situações” (p. 133). Optamos por desenvolver o trabalho com as crianças a partir do desenho, entendendo-o na sua dimensão poética e estética.

O grupo de estudos trabalhou com o projeto já aprovado e sentiu a necessidade de reescrever as atividades ali apresentadas, seguindo as orientações do próprio Instituto Arte na Escola, o que se apresentou como uma tarefa árdua. O projeto aprovado contemplava oito atividades, as quais foram planejadas pelo professor-bolsista, sob orientação da coordenadora.

Essas atividades foram analisadas no grupo de professores e reescritas, em sua maioria, pelo professor-bolsista, a partir da análise do grupo às respostas das crianças nas aulas ministradas por ele. O planejamento das atividades de sala de aula era relatado pelo professor-bolsista para o grupo de estudos, que analisava e auxiliava na elaboração da sequência dessas atividades, buscando articulá-las às indicações teóricas. Estas eram indicadas, na maioria das vezes, pela coordenadora da pesquisa.

Nosso grupo era questionador. Em alguns momentos percebíamos que saíamos dos encontros com questões que até então não haviam nos inquietado, como demonstra o relato de Marcos Antônio Santos:

Posso ler duas frases que escrevi inspirado no que rolou no grupo aqui, na semana anterior? Eu escrevi assim: “Hoje senti uma proximidade maior da constante busca a que os questionamentos propostos aqui no grupo e pela professora me movem, ou tem ao menos me motivado, me movido, me inquietado, nessas últimas semanas. Como desacelerar a volúpia por apresentar conteúdos e tão somente os conteúdos, as coisas da arte? Como fazer, construir algo extraordinário nas minhas aulas de Arte, a partir de coisas simples, próximas e acessíveis à escola? Como fazer-se presente em uma forma menos ditatorial e efetivamente mais propositora, questionadora, navegando mais pela curiosidade tão inerente e característica das crianças, que insistentemente abafamos, anulamos?”.

As perguntas que não queriam calar: como a criança aprende arte? O que se aprende em arte? Como promover uma aprendizagem significativa em arte? Estas são algumas das muitas questões que, acreditamos, permeiam o cotidiano pedagógico do professor de Arte, do professor reflexivo que nos tornávamos a cada análise das propostas às crianças apresentadas por Rafael.

O conceito de aprendizagem significativa é entendido a partir de uma postura a partir da qual o aluno constrói a realidade, atribuindo-lhe significado (IAVELBERG, 2003). Nesta perspectiva, o aluno não aprende acumulando informações, mas atua como sujeito ativo, mobilizando seus esquemas de conhecimento de modo a construir novas formas de agir e compreender o universo. Segundo Iavelberg (2003, p. 45), “o aluno aprende para si e não para o professor ou para atingir bons resultados nas provas”. E é com esse conceito de aprendizagem significativa que fomos revisitando as atividades durante o ano letivo de 2016. O quadro abaixo apresenta a síntese da primeira atividade do projeto aprovado, considerando as intervenções dos professores, após reflexões no grupo de estudos:

Tabela 1. Situação didática em sala de aula.

ATIVIDADE 1	PROJETO APROVADO	INTERVENÇÃO DO GRUPO DE ESTUDOS
Contexto	Tema: arte e cidade. Objetos do cotidiano com a linguagem do desenho. Relação da cidade com o som, contemplando o estudo da música.	Tema: arte e cidade. Análise e registro de proximidade da escola, considerando linha, formas e texturas (linguagem visual).
Objetivos	Ampliar as possibilidades de melhor conhecer os alunos e suas possibilidades de reconstrução de conhecimentos estéticos, buscando estreitar a relação entre arte e cidade.	Possibilitar diferentes olhares sobre a cidade, ampliando sua relação com o lugar onde moram, a partir do exercício artístico do desenho de observação, de imaginação e de memória.
Conteúdos	Arte e cidade. Desenho de observação, de imaginação e de memória. Som. Gêneros musicais e elementos da música (ritmo, melodia e harmonia).	Linha; Forma; Textura; Representação bidimensional (desenho).
Materiais de apoio	Documentários: Casa Flor; A arte imaginária de Eli Heil; Marcos Coelho Benjamin e Fotografia: o exercício do olhar.	Prancheta; Folhas A4; Material para desenho; Máquina fotográfica.
Critério de avaliação	Registro fotográfico, fílmico e escrito. Observar o processo de construção estética da criança a partir de como ela realiza suas produções artísticas e como ela mobiliza seus sentidos na percepção do mundo a partir do seu desenho de observação, memória e de imaginação, entre outros conteúdos trabalhados.	A avaliação ficou voltada para a maneira como o professor conduziu a atividade. Ao assistirmos a filmagem da saída a campo, podemos perceber o quanto o professor direciona o olhar das crianças, interrompendo muitas vezes seu processo de fruição. As crianças foram conquistando sua autonomia quando o professor não interrompia.

Fonte: Planejamentos de aula do professor-bolsista.

No quadro da primeira atividade, apesar de sua apresentação sintetizada, podemos perceber mudanças, principalmente na questão dos conteúdos. Observamos o quanto foi ousado traçarmos tantos conteúdos em uma atividade apenas, ao envolvermos a linguagem do desenho e da música. Optamos pelo desenho e com ele ficamos até a última das oito atividades previstas para Rafael desenvolver com as crianças. O material de apoio foi se apresentando a partir das necessidades percebidas pelo grupo de professores, ao assistirem os encontros com as crianças. Quanto à avaliação, ela estava mais centrada na mediação do

professor do que na produção das crianças, embora a pesquisa estivesse voltada para o que a criança produz. Sentimos a necessidade de repensar a maneira como as atividades eram colocadas em sala de aula, pois o que o professor propõe e como ele propõe, para nós, se fazia muito importante. Havia a necessidade desta reflexão e isso nos tomou vários encontros.

Para a sistematização do processo de ensino e aprendizagem, uma das modalidades organizativas que pode ser utilizada é a sequência didática, a qual se constitui como um conjunto de propostas educativas em ordem crescente de dificuldade, tendo cada uma dessas propostas objetivos específicos bem definidos. Zabala (1998, p. 18), quando fala de sequência didática, pontua que ela “[...] é um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. É dentro do contexto de sequência didática que as atividades educativas foram propostas pelo professor-bolsista para a sua turma de 3.º ano. A partir de reflexões e discussões sobre o desenho e sobre o tema arte e cidade, o grupo de estudos propôs atividades que foram desenvolvidas com as crianças.

10 A LINGUAGEM DO DESENHO E SUA POTÊNCIA

A sequência de ações didáticas na sala de aula, como vimos, partiu do tema arte e cidade, e tomou a linguagem do desenho como fio condutor. Para pensar o desenho, remetemo-nos à Derdyk (2015), que reflete sobre muitas vezes encontrarmos professores que, pela sua ansiedade, se limitam a “descarregar” técnicas nas suas ações pedagógicas com crianças. Ao refletir sobre o desenho como produção da criança, a autora afirma:

A criança, enquanto desenha, canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina, ou até silencia... O ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário. (DERDYK, 2015, p. 32)

Na primeira atividade realizada pelo professor-bolsista com as crianças, em uma saída de campo, foi possível observar que os alunos se apropriaram de conceitos mais amplos relacionados ao desenho, não o restringindo somente ao uso do lápis e do papel. Houve um momento, por exemplo, em que uma criança percebeu a textura construída com suas pegadas na areia. Nesse instante o professor aproveitou a oportunidade para explorar as referências que ultrapassam o simples conceito de desenho. As marcas deixadas em forma de textura em um monte de areia na estrada foram também espaços para experiências de novas

possibilidades de desenhos. Os alunos sentiram-se motivados a deixarem também suas marcas, criando eco da reflexão de Derdyk (2015, p. 32-34):

O desenho, como índice humano, pode manifestar-se não só através de marcar gráficas depositas no papel (ponto, linha, textura, mancha), mas também por meio de sinais como um risco no muro, uma impressão digital, a impressão da mão numa superfície mineral, a famosa pegada do homem na Lua etc...

A autora ainda afirma que há os desenhos criados pelo homem, mas também existem os desenhos vivos da natureza: a nervura das plantas, as rugas do rosto, as configurações das galáxias, a disposição das conchas na praia. Os alunos observaram nos troncos das árvores marcas que os fizeram apontar para o alto e ver além do que estava ali: viram fadas e gnomos entre as folhas que brilhavam ao receber o sol. A ludicidade se fez presente enquanto caminhavam à procura de algo para desenhar.

Refletimos e raciocinamos, pensamos e, ao pensar, criamos ligações mentais, linhas de pensamentos, trajetos, caminhos, percursos, desenhos. Como já dito anteriormente, a possibilidade de expansão do conceito de desenho é fato, e o professor Rafael, em suas aulas com a turma, não somente expandiu o conceito de desenho – como conceito de arte –, mas também ampliou e possibilitou o “pensar diferente”, ou melhor, o “diferente”, o que é fora do comum.

No momento em que uma criança percebeu a textura construída por meio de suas pegadas na areia presentes no trajeto da atividade, isso foi visto como oportunidade para o professor desenvolver e ampliar o conceito de desenho. Onde podemos enxergar/ver desenho? Será que ele se sujeita apenas ao seu conceito usual como “linha”, traço bidimensional? Até onde podemos pensá-lo?

Figura 1. Percepção da textura na Atividade I.



Fonte: Aula gravada e apresentada ao grupo de professores.

A fantasia e o imaginário entram em cena no encontro com a árvore (figura 01), que se mostra de outra maneira, com suas linhas, texturas e formas, e que os convida a movimentar o olhar que vê outras coisas. Na sequência da saída de campo, o professor seguiu com um fio condutor de pensamento, propondo ricos percursos de aprendizagens. Técnicas como o estêncil e a pintura dirigiram Rafael e seus alunos a pensar e fazer desenho de outra forma, a partir de outro olhar. As linhas que eram fixas no papel, no universo bidimensional, ganharam lugar no espaço tridimensional. Foram para o pátio, para os espaços da escola. A linha passou a ocupar o “nada” e assim se legitimou como outra possibilidade de conceito, que pode vir a ser corpo (de arte) e/ou objeto (de arte), abstração e/ou concretude.

A linha, bem como o ponto, a cor, a luz, o volume, a textura, é um dos elementos que compõe a linguagem gráfica. [...] é depósito gráfico da pulsão, do ritmo, do movimento, da ação motora e energética [...]. Tal como o papel é a representação do plano, ou o “campo de representação”, a linha é uma “convenção”, pois de fato ela não existe na natureza. A linha é um fato mental, uma abstração. (DERDYK, 2005, p. 145)

Teias que se estruturavam e se desenhavam no espaço ganharam movimento em formas preenchidas de cores, na construção de Parangolés, em referência a Hélio Oiticica. Com isso, o aluno que pensava e conceituava a sua linha, o seu desenho, passou a ser sensibilizado também pela possibilidade da cor, de uma cor que dança. O olhar foi afetado e, por consequência, quase como uma reação, esse olhar passou a ter (e ser) poder, potência, para ir além, para expandir-se, para vir a ser. Nas palavras de Deleuze (1998, p. 136), remetendo-se às possibilidades da linha, ela “pode ser a terrível linha baleeira da qual nos fala Melville em Moby Dick, que é capaz de nos levar ou nos estrangular quando ela se desenrola. Pode ser a linha de um pintor, como as de Kandinsky, ou aquela que mata Van Gogh.” A linguagem do desenho foi o fio condutor do trabalho com as crianças. Linha, forma, cor, volume e texturas foram elementos da composição visual evidenciados no percurso dos trabalhos. Mas o que as crianças produziram? O que essas produções nos revelaram, com relação ao seu aprendizado?

11 COMO E O QUE AS CRIANÇAS APRENDERAM?

Ao pensar o ensino de arte na contemporaneidade, analisamos suas implicações na construção de conhecimento e na compreensão que o aluno constrói em relação ao mundo, na

perspectiva da sua relação estética e poética, em específico. Novos desafios se apresentam a nós, enquanto professores propositores, a partir do modo como entendemos essas crianças. Algumas perguntas foram surgindo nos momentos de reflexão, entre elas: como estimular um olhar curioso que resulte numa busca por uma estética individual?

Nosso grupo tem buscado alternativas para que o ensino de arte ultrapasse as linhas da informação e do fazer artístico, alcançando uma vivência mais sinestésica, com o objetivo de significar os elementos da arte. Ferraz e Fusari (2010, p. 55) apontam que: “Nesse contexto, a produção artística, além de sua concretude física, material, é também uma manifestação imaginativa, cognoscitiva, logo, comunicativa e cultural de seus criadores”. O gosto estético da criança está em sua cultura, recebida por herança do local em que vive, do contato, no seu cotidiano, com múltiplos atrativos visuais, como publicidade, televisão, revistas e jornais. A criança, quando chega à escola, já possui um cardápio visual trazido de sua vida diária. Conhecendo seu contexto de origem, descobrimos um pouco da sua bagagem cultural e, nesse sentido, podemos acrescentar informações das linguagens artísticas e da história da arte para propor novos desafios, estimulando a criatividade individual e coletiva.

Para Ferraz e Fusari (2010, p. 70), “[...] só podemos percorrer tais caminhos através de procedimentos intencionalmente escolhidos, dentro de um determinado posicionamento pedagógico”. Somos herdeiros de uma história e a cada geração essa herança nos é dada de uma forma diferente, por meio das influências do contexto de vida, das relações e da tecnologia. Ainda de acordo com Ferraz e Fusari (2009), desde o nascimento o ser humano está aprendendo com as pessoas e com o mundo à sua volta. Quanto mais diversificadas as oportunidades de aprendizagem ofertadas/apresentadas às crianças, proporcionalmente se amplia seu repertório artístico-cultural. Com isso, oportunizamos o desenvolvimento do senso estético por meio das experiências proporcionadas pela presença da arte na educação. Dizemos “presença” porque o objeto estético traz em si, além do que é próprio do contexto, circunstâncias, tecnologias, recursos e motivações em torno da sua elaboração/criação, a oportunidade de mobilizar processos ativos e criativos nas possíveis (re)significações que lhe sejam atribuídas.

A relação com a arte envolve não só a apropriação, mas também a relação da criança com o fazer artístico, a produção, a qual também se constitui como uma relação de aprendizagem. Selbach (2010), na tentativa de responder como o cérebro humano aprende arte, defende que:

Aprender arte de maneira significativa, portanto, necessita intenção da parte de quem ensina, e se esta intenção não se manifestar nas ações do professor, aquilo que deseja que seu aluno aprenda acaba por se transformar em quase inútil memorização. (SELBACH, 2010, p. 19)

Acentua-se aqui, a partir do que diz Selbach (2010), a importância do objetivo. Nossas crianças aprenderam sim, ampliaram seus vocabulários sobre arte, e nesse aprender certamente nos ensinaram, foram se tornando cada vez mais autorais, demonstrando autonomia nas relações entre si, nos encontros com o professor-bolsista. Um dos instrumentos avaliativos que foi elaborado pelo grupo de professores, foi a auto avaliação, da qual falaremos a seguir. No entanto, foi nos vídeos, com as aulas gravadas, e assistidas nos encontros com os professores, que percebíamos, entre outras coisas, que a fala do professor já não predominava; ao contrário, as crianças é que, muitas vezes, tomavam o comando do fazer e do apreciar. O professor compreendeu que a criança não sabe tudo, mas sabe muitas coisas, conforme afirma Clarice Cohn (2005).

Barbieri (2012) compara o lugar do professor de arte com o do artista, pois para ela ambos lidam com a possibilidade de criação de novos sentidos, tanto em relação aos conteúdos curriculares quanto em relação à informação e à percepção do grupo de alunos. A pesquisadora aponta que precisamos querer ser professores que imaginem e preparem as aulas com intencionalidade e cuidado, possibilitando que sejamos inventores de encontros, e, para isso, nos questiona: “como você está preparando suas aulas? O que sabe das crianças? Pensa nelas quando planeja?” (BARBIERI, 2012, p. 41). No planejamento das ações educativas, é importante que o professor de Arte tenha um olhar atento ao grupo com o qual irá trabalhar, de maneira que consiga eleger conteúdos e objetivos que sejam possíveis de alcançar no processo de ensino e aprendizagem. Além de fotografar, filmar e observar as crianças para melhor analisarmos o que elas aprenderam, a auto avaliação foi um caminho que encontramos para registrar o que foi apreendido por elas.

12 AUTO AVALIAÇÃO – O QUE DISSERAM AS CRIANÇAS?

As atividades desenvolvidas com as crianças eram gravadas e transcritas e podíamos analisar não apenas como o professor as motivava, mas suas respostas aos desafios propostos. Os registros foram constantes, feitos não só com as gravações, mas também através de fotografias e dos portfólios dos estudantes. Sim, as crianças tinham um portfólio: uma caixa

repleta de materiais para desenho, na qual, no interior de sua tampa, havia um envelope tamanho A3 para guardar suas produções.

Figura 2. Portfólio das crianças.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Havendo esses registros, elaboramos uma proposta de auto avaliação para as crianças. Mas como fazer? De que forma propor? Decidimos produzir questões para que elas respondessem, a partir da escrita ou do desenho, ou dos dois, se assim o desejassem. Foram disponibilizadas às crianças várias folhas de papel A4, na posição horizontal, as quais tinham de um lado linhas e do outro um quadro, convidando-as a desenhar. Cada folha possuía desafios na parte superior, com frases como: “Deixe um recado para seu professor”; “O que foi difícil? ”; “Algo que para você foi legal”; “O que você já sabia? ”; “O que foi diferente? ”; “Na proposta deste ano, o que foi divertido? ”; “O que foi mágico? ”; “O que você aprendeu sobre arte? ”.

As crianças se entusiasmaram e escreveram nas folhas aleatoriamente, sem uma sequência. Tivemos algumas que responderam até três vezes a mesma questão, de uma forma diferente a cada vez, nos fazendo refletir sobre como somos sujeitos aprendizes. Um número pequeno de crianças se expressou apenas através da linguagem do desenho, mas a maioria escreveu e desenhou. Sobre o recado para seu professor, as respostas foram todas muito amáveis, demonstrando real afetividade com a figura do docente, como na citação abaixo:

Professor, você mostrou os artistas como o Cobra [Eduardo Kobra], eu gosto muito dele e da Lygia Clark e vários artistas. Professor este ano foi incrível com você. Muito obrigada pelos materiais. Você foi muito gentil conosco. Então, o professor

sabe que a gente é bagunceira e tudo mais. Obrigado pelo ensino que você deu.
(Nathan Fernandes)

Nathan situou a figura do professor como uma forte referência na área de conhecimento trabalhada. Mostrou-se um menino que aos oito anos de idade valoriza a relação afetiva no processo de ensino-aprendizagem, cita artistas que ampliaram seu repertório e aponta o quanto foi incrível aprender.

Quando perguntado às crianças o que elas acharam difícil, o foco das respostas se manteve em torno da atividade com palitos para a representação tridimensional e a confecção dos Parangolés. Alguns, entretanto, registraram que nada foi difícil. Estávamos na semana do acidente aéreo com o time da cidade de Chapecó, Santa Catarina, e dois alunos fizeram referência à Chapecoense. As crianças levam para suas representações o que as toca, e este era um tema que precisava ser melhor compreendido por elas ou talvez apenas compartilhado. Na pergunta a respeito do que havia sido legal nas aulas, um destes dois alunos afirmou: “A homenagem à Chapecoense. Força, Chape.” (Marcos Henrique). Uma parada... uma conversa... um retomar. O professor abriu espaço, buscou ouvir o grupo e propôs que pensassem no que aconteceu durante o ano, fazendo um passeio pela memória, desde o primeiro encontro. Com isso, precisou de mais de um encontro para concluir a autoavaliação.

É evidente que as respostas das crianças não foram todas iguais, pois o que para um é interessante, para o outro se mostra difícil, a exemplo do próprio Parangolé.

Figura 3. Referência à dança, em específico ao Parangolé.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Muitos escreveram que tudo havia sido “legal”, ou que tudo foi “isso” ou “aquilo”. Entre as perguntas a respeito do que eles já sabiam e o que houve de diferente ou de divertido, mágico, tivemos respostas bem específicas:

Já sabia: “Eu não sabia que existia Parangolé.” (Carolina de Lima)

Diferente: “A coisa mais diferente foi passear pelo redor da escola pesquisando as coisas que a gente pegava, tirava foto e mais um monte de coisas.” (Nathan Fernandes)

Divertido: “Parangolé foi legal, e fazer a folha parar em pé.” (Guilherme Nascimento)

Mágico: “Fazer a caixa. Quando eu aprendi a técnica do estêncil foi muito legal, foi mágico.” (Luana Antunes Freitas)

As respostas das crianças foram evidenciando os conteúdos apreendidos. A referência aos Parangolés de Hélio Oiticica se mostrou forte, e em um primeiro momento acreditamos que isso poderia ter ocorrido por ser uma atividade desenvolvida recentemente, ainda fresca na memória das crianças. Entretanto, surpreendentemente, elas fizeram referência também ao passeio ao redor da escola (realizado no início do ano), que, no caso de Nathan, foi algo diferente; para Marcos, Guilherme e Carolina foi mágico. A última pergunta questionava os alunos sobre o que eles haviam aprendido sobre arte:

Falar sobre o Kobra e o Parangolé e as fotos do Hélio Oiticica. (Marcos Henrique Silva)

Trabalhar com pinturas na caixa de pintura. (Guilherme Nascimento)

Arte não é ficar na casinha ou no boneco de palito, é desenhar outras coisas. (Carolina de Lima)

Soltar as cores e fazer o Parangolé e a caixa de artista. E o estêncil. (Pietra Casteller)

Eu aprendi que todos os artistas buscam informações na cidade. (Luana Antunes Freitas)

Os artistas e o estêncil. Hélio Oiticica, Lygia Clark, Geraldo de Barros e o Kobra. (Amanda Martins Cruz)

Os alunos não fizeram referência ao desenho em suas escritas, mas falaram de desenho ao desenhar (figura 04), pois apresentaram referências dos artistas estudados, evidenciando a ampliação de repertório propiciada pelo decorrer dos encontros.

Figura 5. Momento de auto avaliação.



Fonte: Acervo da pesquisa.

A produção da caixa do artista, que foi proposta como portfólio, apareceu citada como algo “legal”, “diferente”, “divertido” e “mágico”. As crianças aprenderam a ver, a sentir e a pensar o espaço da escola e o seu entorno, bem como ampliaram seu repertório cultural ao conhecer o trabalho de vários artistas, se mostraram autoras e demonstraram autonomia nas escolhas dos materiais para suas produções. Suas caixas de artista traziam materiais diversos para o desenho e os estudantes podiam, muitas vezes, escolher o que usar, de maneira que seus traços foram se soltando durante o exercício poético e estético de representar coisas do seu cotidiano. Elas aprenderem também para além das questões da arte: desenvolveram a habilidade de organizar suas ideias no papel e a falar no microfone com desenvoltura, nos momentos em que apresentaram seus trabalhos, quando fomos visitar a escola. Além disso, seus desenhos se encheram de detalhes, pois possuíam linhas acentuadas que saíam do papel para uma representação tridimensional que desenhava no espaço.

13 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o papel de estreitar a relação entre o conhecimento e o sujeito, o professor de arte, em específico, deve saber arte e saber ser professor de Arte. Desta forma, é indispensável

que o professor tenha domínio do saber, que busque a ampliação dos conhecimentos de maneira contínua. Nessa perspectiva, Marilda Oliveira de Oliveira (2005, p. 66) defende que: “um professor não é competente porque ‘dá uma boa aula’. Ele é competente quando consegue articular os diferentes saberes e dar significado ao que ensina.” Nesse sentido, acreditamos que esta pesquisa nos proporcionou a oportunidade de realização do processo ação-reflexão-ação, nos redesenhando enquanto professores e professoras de Arte. Ela oportunizou um olhar outro para a sala de aula ao nos permitir estar reunidos em muitas vozes a fim de refletir sobre como e o quê a criança aprende. Muitas vozes a elaborarem um planejamento, que foi se reorganizando, a partir de uma sequência didática que se reconstruía enquanto acontecia.

Precisamos estar atentos às mudanças tanto dos conhecimentos quanto do nosso público/aluno. Remetemo-nos, neste momento, à Luciana Loponte (2007), que denomina de uma maneira especial a docência do profissional que está atento a essas mudanças; ela afirma: “uma docência que se faz ‘artista’ pode ser aquela que assume o seu trabalho como um processo de ir e vir, de rascunhar, rabiscar, voltar a desenhar-se. Um trabalho sobre si mesmo que não se faz sozinho.” (p. 236). A nossa pesquisa possibilitou que víssemos nos momentos do professor Rafael muito do que vivenciamos em sala de aula. Vimos em seus alunos um pouco dos nossos alunos e compreendemos suas inseguranças, pois muitas vezes foram nossas também. Nas conversas no grupo, pudemos perceber que não estávamos sozinhos, e a cada encontro saíamos mexidos e inspirados a buscar novos caminhos. A generosidade da troca nos proporcionou olhar para as crianças sob outro ângulo e aprender com elas. Assim, essa pesquisa nos mostrou que ser professor é transformar-se, é ir e vir por entre o conhecimento, é rascunhar e rabiscar novos trajetos para formação e, assim, desenhar-se como um sujeito aprendiz.

Ao propor as atividades, o professor-bolsista consultava o grupo, levando para a escola um pouco mais de experiência – uma experiência que acolhia seus pares na reflexão sobre o que foi proposto para as crianças, considerando o que foi apreendido por elas. A pesquisa didática vem costurando reflexões sobre como se organizam as atividades para o ensino de arte, no caso, para as crianças do 3.º ano do ensino fundamental, turma do professor-bolsista. Para refletir sobre a figura desse professor que vai (re) construir com as crianças conhecimentos sobre arte, remetemo-nos à Selbach (2010, p. 20), para melhor compreendermos o perfil de quem ensina: “o professor que leva aos alunos novas

informações [...] e os ajuda a correlacioná-las em sua vida ou na maneira de olhar a realidade, está transformando esse aluno e verdadeiramente o ensinando”.

Tínhamos um problema a ser atendido, o qual buscava nas respostas dos estudantes frente à sequência didática uma luz para pensarmos um ensino de arte cada vez mais significativo. As respostas das crianças foram registradas quando as aulas foram gravadas e também por meio de suas escritas, suas falas e seus desenhos. Esses registros fomentaram reflexões nos encontros dos professores. Revisitando o conteúdo produzido pelas crianças, entendemos que o problema da pesquisa foi respondido, uma vez que o que vivenciamos nesse ano nos fez pensar e repensar nossas práticas com relação a um ensino de arte cada vez mais significativo.

A reflexão de Rafael, trazida na epígrafe deste artigo, além de demonstrar o esforço de professores em ler, compreender e contribuir para a produção desta escrita, evidencia o quanto aprendemos com essa experiência. Em vista disso, é com a fala de Rafael que também concluímos nosso artigo, uma elaboração que cria eco em nossa formação de professores e professoras de Arte:

Dentro da minha prática, eu tinha uma verdade única. [...] elaborando o projeto e aplicando o projeto eu senti a diferença do que é realmente aprender, ou pensar no que a criança aprende. [...] estou compreendendo o processo da criança. Como ela aprende? Muitas vezes eu fazia a pergunta e dava a resposta e achava que assim estava tudo pronto. [...] A relação de ensinar e aprender é muito orgânica.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

BARBIERI, S. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1998.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 2015.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 2009.

IABELBERG, R. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores.** São Paulo: Artmed, 2003.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento.** Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

LEITE, M. I. Linguagem e autoria: registro, cotidiano e expressão. In: OSTETTO, L.; LEITE, M. I. (Orgs.). **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão.** Campinas: Papyrus, 2004, p. 25-39.

LERNER, D. **A autonomia do leitor: uma análise didática.** 2010. Disponível em: <http://www.vila.com.br/html/outros/2010/30_anos/pdf_30/30_textos/13_D%E9lia_lerner.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.

LOPONTE, L. G. Arte da docência em arte: desafios contemporâneos. In: OLIVEIRA, M. O. (Org.). **Arte, educação e cultura.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

MARTINS, M. C. F. D.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino de arte: a linguagem do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, M. C. F. D.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Teoria e prática do ensino da arte: a língua do mundo.** São Paulo: FTD, 2010.

OLIVEIRA, M. O. A formação do professor e o ensino das Artes Visuais: o estágio curricular como campo de conhecimento. In: OLIVEIRA, M. O.; HERNÁNDEZ, F. (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais.** Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica.** Secretaria do Estado da Educação, 2014.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORQUILHINHA. **Proposta Curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Forquilha.** Prefeitura Municipal de Forquilha. 2009. (Disponível na SME).

SELBACH, S. **Arte e didática.** Petrópolis: Vozes, 2010.

SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Dom Quixote: Lisboa, 1992. Cópia do texto em português obtido em: <www.profmarcusribeiro.com.br>. Acesso em: ago. 2016.

ZABALA, A. **A prática educativa.** Porto Alegre: Artmed, 1998.