



UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE HUMANIDADES E DIREITO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CLAUDERICE DE OLIVEIRA FERREIRA SOUZA

ENSINO DE ARTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO DA
ALFABETIZAÇÃO

SÃO BERNARDO DO CAMPO

2013

CLAUDERICE DE OLIVEIRA FERREIRA SOUZA

**ENSINO DE ARTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO DA
ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, sob a orientação da Prof^a Dr^a Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Educadores

SÃO BERNARDO DO CAMPO

2013

Souza, Clauderice de Oliveira Ferreira

So89e Ensino de arte: desafios e possibilidades no contexto da alfabetização / Clauderice de Oliveira Ferreira Souza. 2013.

___ f.

Dissertação (mestrado em Educação) --Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2013.

Orientação: Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas

1. Arte – Estudo e ensino 2. Alfabetização 3. Professores – Formação profissional 4. Prática pedagógica I. Título.

CDD 374.012

Dissertação de mestrado sob o título **ENSINO DE ARTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO.**, elaborada por CLAUDERICE DE OLIVEIRA FERREIRA SOUZA foi apresentada e aprovada em 02 de ABRIL de 2013, perante banca examinadora composta por Prof.^a Dr.^a Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas _(Presidente/UMESP), Prof.^a Dr.^a Marília Claret Geraes Duran (Titular/UMESP) e Prof.^a Dr.^aLuíza Helena da Silva Christov (Titular/UNESP).

Prof/a. Dr/a. Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas
Orientador/a e Presidente da Banca Examinadora

Prof/a. Dr/a. Roseli Fischmann
Coordenador/a do Programa de Pós-Graduação

Programa: (PPGE) Programa de Pós Graduação Stricto Sensu

Área de Concentração: **Educação**
Linha de Pesquisa: **Formação de Educadores.**

AGRADECIMENTOS

Toda a Honra, Glória, Louvor e Adoração ao Pai, ao Filho e ao Espírito Santo, pois, para mim, nada é feito sem a aprovação e presença dos Três.

E por causa deles é que agradeço:

Ao João Batista de Souza, meu esposo e Matheus Henrique Ferreira Souza, meu filho, pela paciência e compreensão.

A Beatriz Ap. Tangerino, Luciene Mozzer (Lu de Minas) e Fernanda (Paraguai) minhas colegas mais próximas no Programa, não dá pra explicar, só dá pra amar.

À Dra Prof^a Lúcia Pintor Santizo Villas Bôas por pegar em minhas mãos nas orientações.

À Dra Prof^a Marília Claret Geraes Duran, por sua experiência e auxílio na Qualificação e durante as aulas.

À Dra Prof^a Luiza Helena da Silva Christov por se emocionar com a Arte-Educação no Brasil. Isso me incentiva a seguir em frente como educadora e pesquisadora na área.

Às Dras Prof^{as} Roseli Fischmann, Zeila de Brito Demartini, e Norinês Panicacci Bahia e ao Dr Prof^o Decio Saez: vocês foram um presente a cada oportunidade de aprendizagem, que não aconteciam somente nas salas de aula; mas em diversos espaços e momentos da Universidade Metodista.

A equipe gestora e professores da escola coparticipante, que permitiram a pesquisa.

Aos alunos da escola, minha inspiração para o Mestrado em Educação.

Muito obrigada a todos que tiveram uma ligação com o processo de construção da pesquisa e por fazerem parte da minha vida.

RESUMO

SOUZA, Clauderice de Oliveira Ferreira. **Ensino de Arte: Desafios e possibilidades no contexto da alfabetização**. Orientação: Prof^a Dra Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas. 2013. 110p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de Ensino Superior – UMESP, São Bernardo do Campo.

As linguagens artísticas são de grande importância para o desenvolvimento pleno de todo ser humano. No ensino básico, as crianças estão em processo de desenvolvimento da intelectualidade e da criatividade no assim chamado período de alfabetização. Neste sentido, esta pesquisa tem como objetivo investigar como o ensino de Arte está inserido neste processo, nas séries iniciais no ensino fundamental em uma escola estadual do município de Diadema (SP), onde há a atuação direta do professor especialista em artes nas séries iniciais da educação básica. O quadro teórico transcorre pela importância de uma arte humanizadora e abordagem triangular em Ana Mae Barbosa (1999) e da experiência estética em Vygotsky (2010) e Dewey (2010) no desenvolvimento da criança durante o processo de alfabetização. O diálogo com os autores perpassa uma reflexão sobre as expectativas que o docente tem das práticas pedagógicas e de sua possível inter-relação com as necessidades de aprendizagem dos alunos entendidas em um sentido que não separa o desenvolvimento cognitivo do desenvolvimento artístico. Para efetuar este trabalho, utilizou-se a metodologia de pesquisa qualitativa fazendo uso de entrevistas com quatro professoras alfabetizadoras e quatro professoras de Arte, questionário de perfil, 08 questões semidiretivas para cada professora. Para aprofundamento fez-se uso de Grupo Focal. As conclusões indicam que a falta de apoio da família, a diversidade de informações que o aluno adquire fora do ambiente escolar, as diferentes fases de aprendizagem dos alunos na mesma classe e a falta de material e espaço físico para o ensino de Arte, ainda faz parte dos desafios da profissão de professor no que diz respeito às dificuldades encontradas para efetuar sua prática. Ainda há a necessidade de entrosamento entre os profissionais e os conteúdos no caminho das fronteiras entre arte educação e alfabetização, como por exemplo, idéia de que o professor alfabetizador faz de si de forma negativa, como o rigoroso, da aula “chata” e de que professor e aula de arte são “libertadores”, ou a aula da “folga” dos conteúdos mais “sérios” ainda é pulsante na representação de alguns professores de alfabetização. A falta de atualização dos professores de Arte, a não abertura para articular com suas próprias linguagens ainda são questões a refletir no que diz respeito à formação deste profissional, bem como as tensões sobre as relações no ambiente pedagógico em face às variadas mudanças que ocorrem na trajetória da educação.

Palavras-chave: Ensino de Arte. Alfabetização. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

SOUZA, Clauderice de Oliveira Ferreira. **Art-Education: Challenges and opportunities in the context of literacy**. Orientation: Prof. Dr. Lucia Pintor Santiso Villas Bôas. 2013. 107p. Dissertation (Master of Education) University of Humanities and Law, University Methodist Higher Education - UMESP, São Bernardo do Campo.

The artistic languages are of great importance to the full development of every human being. In primary education, children are in the process of developing the intellectual and creative period of the so-called literacy. In this sense, the goal of this research is to investigate how the teaching of art is housed in this process, in the early grades in elementary education in a state school in the municipality of Diadema (SP) where the direct performance of the teacher in arts expert early grades of primary education. The theoretical unfolds the importance of art and humanizing approach triangular Ana Mae Barbosa (1999) and aesthetic experience in Vigotsky (2010) and Dewey (2010) on children's development during the literacy process. The dialogue with the authors permeates a reflection on the expectations that teachers have of teaching practices and their possible interrelation with the learning needs of the students understood in a sense that does not separate the cognitive development of artistic development. To make this work, we used a qualitative research methodology making use of interviews with four literacy teachers and four teachers of Art, profile questionnaire, 08 questions semi-structured interviews for each teacher. For further use has been made of the Focus Group. The findings indicate that the lack of family support, the diversity of information that the student gets out of school, the different stages of learning of students in the same class and the lack of material and physical space for teaching art, still part the challenges of the teaching profession in respect ace difficulties in making your practice. There is still the need for understanding between professionals and content the way the boundaries between art and literacy education, for example, the idea that literacy teacher makes you negatively, as the strict school "boring" and that teacher and art class are "liberators" or the class of "slack" of content more "serious" is still pulsating in the representation of some teachers of literacy. The lack of updated Art teachers, not the opening to articulate their own languages are still issues to ponder regarding this professional training, as well as tensions over relations in pedagogical environment in relation to various changes that occur in trajectory of education.

Keywords: Art Education. Literacy. Pedagogical Practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Roteiro das entrevistas semi-estruturadas	53
Quadro 2 - Categorias e contexto	69
Quadro 3 - Família	70
Quadro 4 - Integração Professor/Professor	72
Quadro 5 - Integração Alfabetização/Arte	73
Quadro 6 - Espaço Físico E Recursos Materiais	74
Quadro 7 - Formação Continuada	76
Quadro 8 - Mote selecionado a partir das entrevistas	78
Quadro 9 - Necessidade/falta de trabalho integrado	80
Quadro 10 - O descaso e desrespeito com a professora de Arte e com a disciplina Arte	81

SUMÁRIO

SITUANDO O CONTEXTO DE PARTIDA: BREVE APRESENTAÇÃO DA TRAJETÓRIA FORMATIVA E PROFISSIONAL	Erro! Indicador não definido.
1 ARTE E EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES	18
1.1 ARTE E EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?	18
1.2 ENCONTROS ENTRE ARTE E ALFABETIZAÇÃO	20
1.3 EDUCAÇÃO PELA ARTE: APONTAMENTOS SOBRE ALGUMAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS	24
1.3.1 Ana Mae Barbosa: Educação Humanizadora	25
1.3.2 Vygotsky e Dewey: Educação Estética	26
1.4 ARTE EM UM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO.....	34
2 ENSINO DE ARTE NO CONTEXTO DA ESCOLA	37
2.1 UM LUGAR PARA A ARTE	37
2.2 A PRESENÇA DA ARTE NO PROGRAMA LER E ESCREVER DA ESCOLA PÚBLICA	38
2.3 O LUGAR DA ARTE E AS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	40
2.4 ENCONTROS E DESENCONTROS DA FORMAÇÃO E PRÁTICA DO PROFESSOR DE ARTE	47
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	8
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	51
3.2 A CONSTRUÇÃO DOS INSTRUMENTOS DA PESQUISA	52
3.2.1 Entrevista	52
3.2.2 Grupo Focal	54
3.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: O PERFIL	55
3.3.1 As Professoras Alfabetizadoras	55
3.3.2 As Professoras De Arte	56
3.4 PROCESSO DE COLETA DE DADOS.....	58
3.5 PROCEDIMENTOS DE ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	60
4 ANÁLISE DOS DADOS	64
4.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS.....	69
4.2 ORGANIZAÇÃO DAS CATEGORIAS	69
4.2.1 Família.....	70
4.2.2 Integração Professor/Professor	72
4.2.3 Integração Alfabetização/Arte	73
4.2.4 Espaço Físico E Recursos Materiais.....	74
4.2.5 Formação Continuada.....	76
4.3 MOTE E EXCERTOS: GRUPO FOCAL.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS	91

ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS: PROFESSORES ALFABETIZADORES E PROFESSORES DE ARTE	94
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	96
ANEXO C – DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DA PESQUISADORA.....	98
ANEXO D – DECLARAÇÃO DE IDENTIDADE DE CONTEÚDO	99
ANEXO E – CARTA CONVITE À DIRETORIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE	100
ANEXO F – DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE.....	101
ANEXO G - PERGUNTAS E RESPOSTAS DOS SUJEITOS.....	102

SITUANDO O CONTEXTO DE PARTIDA: BREVE APRESENTAÇÃO DA TRAJETÓRIA FORMATIVA E PROFISSIONAL

A Arte surgiu na minha vida como uma oportunidade de poder “abrir a boca” e de me comunicar com o mundo ao meu redor. Nesse sentido, os livros eram meu refúgio; através deles, eu conversava com personagens fantásticos, vilões, mocinhos, donzelas, príncipes. Morava na Favela do DER (tinha esse nome porque inicialmente foi uma espécie de acampamento de trabalhadores do “Departamento de Estradas e Rodagem”, no tempo em que construíram a chamada Via Anchieta, também conhecida como Rodovia SP 150).

Chegar a um curso superior não fazia parte das “aspirações normais” dos habitantes da favela do DER, e pensar em futuro não era prática comum. Na verdade, não se falava em prosseguir estudos após a conclusão do “curso ginásial”, muito embora houvesse uma esperança de continuidade de estudos, caso existisse uma escola de Ensino Médio perto de casa. Ir além deste desejo era considerado fora da realidade. Estudar, por exemplo, no magistério ou em outro curso de modalidade técnica com gratuidade em Escola Estadual, visando a ter uma profissão, tinha alguns obstáculos: essas escolas eram distantes e a caminhada à noite era perigosa; por essas razões, poucos moradores da favela do DER faziam tais cursos. A maioria se dava por satisfeita em possuir o “curso ginásial completo”, exigência para trabalhar como ajudante em uma empresa metalúrgica do ABC paulista.

Durante o dia, era necessário procurar um emprego, e eu só o encontrei quando estava quase às portas da faculdade, um ano depois de concluir o Ensino Médio. Passei por essa etapa escolar após algumas retenções, por consequência do próprio contexto em que eu vivia.

Em 1992, consegui entrar nas Faculdades Integradas Teresa D’Ávila, no curso de Educação Artística, no qual me inscrevi com dinheiro emprestado. Como havia trabalhado como temporária em um hipermercado no final de 1991, juntei dinheiro suficiente para pagar a matrícula e as duas primeiras mensalidades. No mês de maio, consegui ministrar aulas de Língua Portuguesa e de Língua Estrangeira Moderna (Inglês), como professora substituta para 5ª e 6ª séries.

Somente consegui ministrar aulas de Educação Artística, minha área de especialidade, no ano seguinte, numa escola de madeirite, situada dentro da favela do DER, onde recebi o apoio que necessitava no início da carreira.

Nessa escola, eu lecionei até Educação Física, em aulas atribuídas em caráter excepcional (ACE)¹, por decorrência da carga horária em expressão corporal, presente no currículo do meu curso de Educação Artística e compatível com o exigido para ministrar aulas para as séries iniciais do Ciclo Básico. Foi uma experiência gratificante.

Como professora temporária², era muito difícil saber se no ano seguinte teria emprego. Caso o conseguisse, para onde iria? Foi aí que soube que na diretoria de Diadema existiam aulas que poderiam ser ministradas por estudantes na ausência de professores com licenciaturas na área.

Consegui aulas no curso noturno em uma escola de Ensino Fundamental II (correspondente ao intervalo das antigas 5ª a 8ª séries), na periferia de Diadema, na região do Eldorado. Saí de Diadema apenas quando passei no concurso público para professora efetiva do Governo do Estado de São Paulo, mudando-me para a cidade de São Caetano do Sul, na qual fiquei por dois anos.

Enquanto lecionava nessa cidade, ingressei no curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em “Comunicação em Arte Educação”, na Faculdade Paulista de Artes. Ali, tive a oportunidade de aprimorar meus conhecimentos na área, sobretudo em Arte Terapia e na relação entre Arte e Psicopedagogia. Especificamente em Educação, acabei me aprofundando na teoria sociointeracionista de Vigotsky; em Comunicação, entrei em contato com o universo da simbologia e dos signos, o que mudou significativamente minha maneira de ver, fazer e ensinar por meio da Arte.

No final de 2002, mudei-me para me casar na cidade de São Bernardo do Campo, no Jardim Las Palmas, e depois para o Jardim das Orquídeas. Fui lecionar na Escola Estadual deste bairro para o período escolar que compreendia as turmas das

¹ Professor ACE (Atribuição em Caráter Excepcional), atribuição de aulas para estudantes ou graduados em áreas diferentes de sua atuação nas escolas públicas do Estado de São Paulo, em decorrência da falta de professores especialistas habilitados na área pedagógica.

² Professor ACT (Atribuição em Caráter Temporário), hoje conhecido como OFA (Ocupante de Função Atividade) está respaldado na Lei 500 de 13 de novembro de 1974, revisada em maio de 2007, que caracteriza de contratação temporária do funcionalismo público.

antigas 5ª a 8ª séries, além dos três anos do Ensino Médio e do EJA (Educação de Jovens e Adultos). Trabalhei nos períodos matutino, vespertino e noturno e tive a oportunidade de colocar em prática meus conhecimentos adquiridos no curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*. A monografia elaborada para obtenção do título de Pós-Graduação *Lato Sensu* foi intitulada *Pesquisa sonora: um caminho para o desenvolvimento da criatividade*. Para seu desenvolvimento, trabalhei com meus alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos³ (EJA), que aprenderam a reconhecer a percussão corporal, o “bate-lata”. Foi formada com esses alunos uma banda, que trabalhou materiais diferenciados, com o objetivo da exploração do som. Assim, foram utilizados, entre outros: um saco plástico, uma garrafa soprada, um pente soprado envolto em papel, uma caixa de sapatos utilizada como chocalho ou percutida etc, tudo visando ao resgate da musicalidade.

Essa nova forma de ver, fazer e ensinar Arte, por meio de um olhar cuidadoso para cada linguagem artística, de modo que conversassem entre si - e, de alguma maneira e dentro do possível, com outras disciplinas - inspirou-me a elaborar um trabalho acerca da temática *A Dança Profética* em um estágio que fiz na igreja evangélica *O Brasil Para Cristo*. A atividade, baseada nos estudos da *Bíblia Sagrada* sobre a contribuição da dança como auxílio para elevação da autoestima, foi realizada com um grupo de mulheres, na unidade localizada no Jardim das Orquídeas.

Depois de um tempo de licença-saúde, por causa do cansaço, da vida corrida e de um filho pequeno em início da vida escolar na Educação Infantil, voltei em 2009 a lecionar em Diadema. Inicialmente, fui para uma escola onde outrora havia lecionado e que estava localizada no bairro Eldorado; posteriormente, após minha transferência em consequência do processo de municipalização de ensino, para a escola coparticipante desta pesquisa. Ambas as escolas são de Ensino Fundamental I, atualmente 2º ao 5º ano, levando em consideração o Ensino Fundamental de 9 anos, que contempla o último ano do Jardim da Infância como o 1º ano, ou seja, o ano de iniciação ao processo de alfabetização da criança.

Apesar da experiência no Ciclo Básico, havia algo diferente e que me chamou a atenção: eu estava mais amadurecida como professora, e gostava

³ Curso semestral, modalidade supletivo, representado pelo 1º ao 4º Termo do Ensino Fundamental que compreende de 5ª à 8ª série, completados em 2 anos), e 1º ao 3º Termo do Ensino Médio, que compreende aos 3 anos do Ensino Médio completados em 1 ano e meio).

imensamente de estar inserida no cotidiano escolar. Foi aí que, ao observar, nos conselhos de classe e série e nas reuniões pedagógicas, a aproximação do corpo docente das propostas de alfabetização do *Programa Ler e Escrever* do Governo do Estado de São Paulo, comecei a me indagar sobre a qualidade do ensino de Arte na escola e sobre que tipo de contribuição ele, o ensino da Arte, poderia dar para uma aprendizagem necessária, significativa e que considerasse o contexto das hipóteses de como o aluno aprende.

Como professora de Arte, sempre trabalhei com a integração de todas as linguagens - visual, plástica, musical, teatral etc. -, sem privilegiar alguma em particular, em minha prática docente. Faço isso, justamente, por acreditar que tal integração permite alcançar com maior sucesso o trabalho com o desenvolvimento global do aluno, auxiliando-o em sua capacidade de se relacionar com o outro e consigo mesmo. Entendo que essa maneira proporciona-lhe, ainda, melhorias em seu contexto emocional, já que a Arte faz parte dele como ser humano que comunica e que se comunica.

Entretanto, em conversas com professoras alfabetizadoras, pude observar que a Arte, sobretudo nessa perspectiva integradora, é representada como algo inacessível, complicado ou difícil de realizar. A partir desta observação, lembrei-me dos meus alunos do EJA, que apresentavam os mesmos temores em relação à sua própria produção artística.

Tal situação fez com que eu rememorasse minha relação com a aprendizagem artística na escola formal, experiência essa que precisei superar a tal ponto que minha escolha profissional recaiu, justamente, na articulação da Arte e da Educação.

Ora, para ensinar Arte, é preciso começar com a apreciação artística, mas não só da produção dos outros, também da própria, entendendo que Arte é uma maneira de comunicação entre os seres humanos. Esse aprendizado pode ser organizado e sistematizado na escola, quer seja individualmente, com suas próprias linguagens - permitindo ao aluno tanto conhecê-las e vivenciá-las -, como também impulsionando a comunicação com outras linguagens, de forma interdisciplinar. Entende-se também, com isso, que toda aprendizagem precisa proporcionar um aprendizado vivo ao aluno, onde a cultura se faz necessária para a sua formação como cidadão (PILLAR, 1993).

Para cada linguagem artística que o aluno se apropria e frui, há incontáveis possibilidades de comunicação com outras linguagens. O aluno tem a oportunidade de aprender sobre a cultura de vários países, bem como conhecer a história de diversas culturas, a partir do conhecimento de suas manifestações artísticas. E, nesses termos, pode-se afirmar que a Arte é um conhecimento que pode ser organizado e sistematizado na escola também de forma interdisciplinar, como aprendizagem que precisa fazer sentido para a vida. Para isso, há que levar em consideração o fato de que o aluno é um ser global e que, durante sua vida, está sempre se envolvendo com várias linguagens e ciências. Assim, podemos citar como exemplo a relação das artes, através da dança e da música, e sua ligação com a Física e com a Educação Física, quando falamos de movimento, som e silêncio; com a Matemática, ao contarmos tempos rítmicos e notas musicais; e com a História, onde vemos as transformações e contribuições da Arte nos contextos mundiais.

A Arte é algo inerente ao ser humano. Ela possibilita uma comunicação interna com o *eu* e uma comunicação externa com o outro e com o meio por onde passa e vive. Proporciona o reconhecimento como ser global, que canta, dança, atua, pinta, desenha, esculpe, compõe, declama e projeta, tanto quanto chora, ri, anda, come, corre etc. Todas essas ações humanas materializam o imaginário por meio da Arte.

Por muitas vezes, algumas linguagens artísticas são utilizadas como uma maneira de auxiliar o entendimento do conteúdo de outras áreas, numa concepção equivocada de interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade proporciona um transitar por fronteiras de linguagens, por muitas vezes, descortinando o olhar de que e de quem a produz. No tocante às dificuldades de entendimento do conteúdo de outras áreas, é possível, a partir da aprendizagem da Arte, que o conteúdo estudado se materialize tornando-o mais aproximado do aluno. Isso acontece exatamente porque a Arte faz parte do aluno, da sua existência humana; ela oferece a capacidade de produzir e experimentar, transitando livremente por outras formas de linguagens, interdisciplinando sem perder suas características e sua autenticidade como área de conhecimento. No entanto, quando a compreensão desse movimento é prejudicada, pode levar a entender a Arte como uma ferramenta pedagógica.

Longe de ser uma receita, apresenta-se como uma possibilidade de ação pedagógica, que precisa ser tratada cuidadosamente. Vale lembrar também que durante

o processo de aprendizagem em Arte, o aluno aprenderá os fundamentos teóricos e elementos técnicos da Arte, assim como acontece nas demais disciplinas.

É nesse contexto que, no ano seguinte, orientada pelos gestores da escola em que leciono, em Diadema, participei do processo seletivo para o mestrado, com início no primeiro semestre de 2011, na Universidade Metodista de São Paulo. A proposta era pesquisar a articulação entre os professores de Arte e de alfabetização, no contexto que possibilita a atuação direta do professor especialista de Arte nas séries iniciais de educação básica. Investigou-se também como a disciplina Arte aparece no quadro onde o foco é a alfabetização e a formação desses profissionais, para verificar a existência de um trabalho articulado.

O ensino de Arte vem sendo discutido por muitos teóricos da Educação. No âmbito internacional, vale ressaltar os estudos desenvolvidos, por exemplo, por Lowenfeld e Brittain (1970), que pesquisaram o desenvolvimento da capacidade de criação da criança em relação às suas fases de crescimento e intelectualidade.

No Brasil, a abordagem triangular de Barbosa (1999) consiste em interligar as ações pedagógicas, sistematizando-as de modo que o aluno possa ter aprendizagem significativa sobre um tema ou linguagem em três eixos metodológicos: fazer, interpretar e refletir, buscando o uso social e histórico do objeto aprendido. A autora direcionou sua pesquisa nas artes visuais para a educação do olhar, mas sua característica aberta a expandiu para outras linguagens, ultrapassando o universo da arte e seu ensino. Longe de ser uma receita, é uma proposta que visa à necessidade de desenvolvimento de um currículo escolar voltado para o exercício da observação, da fruição e da contextualização, como ações que se interligam.

Neste sentido, sobre a proposta de desenvolvimento de um currículo que traga esses três eixos para que o aluno tenha uma aprendizagem significativa e sua contribuição para o ensino de arte, a autora aponta a necessidade de pensar em:

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura (BARBOSA, 1999, p.35).

A importância do exercício do olhar nas artes visuais, considerando o ensino de Arte como uma possibilidade de equilíbrio do ser no contato e conhecimento do mundo e de si mesmo, é algo também ressaltado por Buoro (2000). Derdyk (1994) defende a vivência e a prática artística como de fundamental importância para o desenvolvimento da criança. Por sua vez, na proposta de uma relação entre o ensino de Arte baseado nas atividades em expressão plástica e a alfabetização, pode-se citar o estudo de Pillar (1993).

A Arte faz parte do ser humano, em todo o tempo que ele se propõe a se comunicar com ele mesmo, com o mundo que o rodeia e com o outro; há de se notar que o homem utiliza a Arte antes mesmo de utilizar a linguagem formal, sobretudo quando é criança.

É na fase da escolaridade da criança que lhe é apresentada a nova forma de se comunicar, a escrita, e toda a aprendizagem de linguagem compo o processo de alfabetização e letramento. Neste processo, o ideal é que a criança vá desenvolvendo sua cognição sem perder a imaginação e criatividade, para que não venha a ter suas habilidades enrijecidas e atrofiadas, ou seja, para que seu processo criativo não fique silenciado.

Neste aspecto, a Arte é essencial ao descobrimento do indivíduo como sujeito, uma vez que, por meio da exposição de sua Arte, seja esta qual for, ele encontra uma oportunidade de expressar suas dúvidas, seus anseios, seus desejos, sua indignação, sua dor. Ele comunica seus sentimentos e suas emoções através dela e compartilha-os de tal modo que quem a vê, também a sente.

Mas nem sempre na prática é assim. Muitos não conseguem se comunicar por meio da Arte porque se sentem travados, revelando a necessidade de que a disciplina seja inserida no contexto escolar desde cedo. Desta forma, a criança vai criando sua Arte e esta cresce junto com a criança.

Desde a década de 70, foi incluída no currículo escolar a disciplina denominada Educação Artística. A cada mudança no sistema educacional, o ensino dessa disciplina também passa por transformações e o que se entende é que na proposta divergia o conceito da prática. Quase no final da década de 80, foram implantadas aulas de Educação Artística no então chamado Ciclo Básico, de 83 a 94, mas foram suspensas

com as mudanças na política educacional⁴. Em 2003, houve a (re) inserção do ensino de Arte no ciclo I, com aulas ministradas pelo professor especialista na área.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96, muda-se o nome da disciplina de Educação Artística para Arte e ela se torna uma disciplina pertencente ao grupo de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, juntamente com as disciplinas Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna. A partir de então, as aulas englobariam todas as linguagens artísticas (Dança, Música, Teatro e as Artes Plásticas).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o componente curricular é identificado como Arte, área de conhecimento com conteúdos próprios, e não mais Educação Artística, que a identificava como atividade A LDB 9394/96 estabeleceu no artigo 26, parágrafo 2º que “o ensino de arte constituirá componente obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (SEE, CENP, 2003).

Por razões metodológicas e conceituais, em 2006, adotou--se o nome Artes, sendo considerada ainda como área de conhecimento e cada uma das Artes entendidas de acordo com suas especificidades particulares (SME/DOT, 2006). Nesta pesquisa, optei em utilizar o termo Arte, apenas para uniformizar o termo como área de conhecimento e por entender o ensino de Arte e a arte-educação na mesma relação conceitual, além do fato de o termo “arte-educação”⁵ não ser usual entre o grupo de discentes com que tenho tido contato ao longo da minha trajetória formativa.

Como professora de Arte em uma escola que tem como objetivo principal a preocupação com a alfabetização e com o letramento, respaldada pela Resolução SE de 19 de dezembro de 2007, que institui uma série de propostas de programa de políticas públicas educacionais a fim de “*corrigir a disparidade no sistema educacional e os altos índices de analfabetismo provocados pelos baixos índices de letramento*”, preocupo-me com o lugar da Arte neste contexto, entendendo que a Arte é uma área de conhecimento que permite uma relação entre cognição e afetividade, na inserção de suas diferentes linguagens, e que possui função simbólica, através do universo dos signos e

⁴ A respeito, ver Duran (1995).

⁵ O termo arte-educação é reconhecido na área de pesquisa por ser a epistemologia da Arte a partir dos anos 80. A respeito, ver BARBOSA 2001, p. 7; 15.

significados, e importância na interação sociocultural, ressaltando que estas características são fundamentais para o desenvolvimento global do aluno.

Neste sentido, e diante das considerações atestadas pela literatura pertinente da área dos autores Martins (2009), Barbosa (1999), Buoro (1996), Derdyk (1994), Pillar (1993), Ferreira (1998) e Lowenfeld (1970), acerca da importância da Arte no processo ensino-aprendizagem, por permitir ao professor especialista lecionar nas séries iniciais do ensino fundamental e para orientar a investigação, trago questões que podem ser assim expressas:

- Existe alguma preocupação com a formação de professores alfabetizadores e professores de Arte, com vistas a um trabalho articulado?
- Como a disciplina Arte aparece no quadro onde o foco é a alfabetização?
- Os professores de Arte e de alfabetização se articulam no trabalho em sala de aula?

A fim de buscar possibilidades de respostas para essas perguntas, o trabalho está organizado nos seguintes capítulos:

No capítulo 1, busco refletir sobre possibilidades de diálogo entre Arte e Educação e suas relações com o processo da alfabetização, a partir de estudos bibliográficos e documentais, e aproximar o olhar para a educação especificamente artística, a partir da perspectiva teórica baseada na educação e na experiência estética, remetendo-se à educação dos sentidos de modo a valorizar a percepção e a vivência estética do aluno.

O capítulo 2 traz o lugar da Arte no contexto da escola e busca, nos programas e projetos, sinalizar o direcionamento do ensino e da aprendizagem da Arte na escola pública.

O capítulo 3 traz a metodologia da pesquisa, apresentando a identificação da escola coparticipante neste processo. Apresenta o perfil dos professores entrevistados e como foi a elaboração das entrevistas e do Grupo Focal.

No 4º capítulo, apresentam-se os dados coletados, organizando as falas das professoras alfabetizadoras e de Arte entrevistadas, de acordo com os conteúdos temáticos, que foram denominados “categorias”.

Após essas etapas, trago as considerações que fecham esta experiência científica, sem a pretensão de trazer conclusões definitivas acerca do tema.

Apesar dos limites existentes na elaboração deste estudo, pretende-se encontrar uma oportunidade de refletir sobre a articulação ente Arte e alfabetização, sobretudo no ensino fundamental. Urge refletir também sobre as relações no ambiente pedagógico, em face das variadas mudanças que ocorrem na trajetória da educação. Precisamos estar preparados para acompanhá-las, visando sempre ao objetivo de pensar em possibilidades de melhorias para o ensino no ciclo I, que é base da educação formal.

1. ARTE E EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES

1.1. ARTE E EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?

Muito se fala da importância do ensino de Arte nas escolas, sendo notória a contribuição das linguagens artísticas para o desenvolvimento da capacidade criadora do ser humano, sobretudo da criança.

Neste sentido, é importante salientar sobre a necessidade de romper com concepções equivocadas do que vem a ser Arte, como área de conhecimento constituída de quatro linguagens específicas: Artes Plásticas, Artes Cênicas, Artes Musicais ou Música e Dança, que se entrelaçam com outras, como a Arte Literária, no que consiste a poesia e as Artes Gráficas, filhas das Artes Plásticas e que atualmente permeiam o universo tecnológico. A partir de então, concordamos com a definição de Arte como:

um tipo de conhecimento que envolve tanto a experiência de apropriação de produtos artísticos, quanto o desenvolvimento da competência de configurar situações mediante a realização de formas artísticas. Ou seja, entendemos que aprender Artes envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem, por meio do desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura por meio da história e como conjunto organizado de relações formais (FDE-CENP, 2006).

Com tantas linguagens - e lembrando que cada uma delas tem seu próprio universo e particularidades - as aulas de Arte na escola, sobretudo para crianças, ainda podem ser confundidas com o momento de recreação para os alunos e de "folga" das disciplinas consideradas por alguns como "duras" ou "sérias", como se o prazer e a alegria estivessem excluídos da escola.

Diante de tantas particularidades e com o intuito de auxiliar o profissional da área dentro de uma proposta pedagógica que valorizasse o conhecimento do aluno e sua aprendizagem, de acordo com as etapas de seu desenvolvimento, foram elaboradas várias ações pedagógicas para o ensino de Arte, sobretudo a partir dos anos 80, que visavam a desenvolver a qualidade estética da arte educação nas escolas

(BARBOSA, 1999). Esse período foi muito produtivo em relação a propostas para o ensino significativo de Arte, apontado por Barbosa ao revelar que “[...] em 1983 nós estávamos sendo libertados de dezenove anos de ditadura militar que reprimira a expressão individual através de uma severa censura” (1999, p. 11).

A proposta da CENP (2007) entende que fazer Arte é “... uma das mais ricas formas de expressão de nossos sentimentos, ideias e pensamentos” e que a criança, em fase de alfabetização, está em momento de germinação de suas ideias. Sendo assim, o ensino de Arte na escola é um espaço de descobertas, como defende Ferreira (1988), acerca do imaginário na produção artística infantil, como um espaço para que a criança possa se comunicar com e através do seu objeto artístico.

As bases das propostas de ensino e aprendizagem em Arte, na escola pública estadual, estão pautadas na abordagem triangular desenvolvida por Barbosa (1999) que assim se caracteriza: produção, fruição e reflexão em Arte, revelando a importância da arte como área de conhecimento e patrimônio cultural da humanidade, que deve ser acessível a todo ser humano. A produção em arte está relacionada ao fazer artístico. É a atividade prática em que cada aluno desenvolve suas habilidades motoras, dentro do contexto artístico, vivenciado a oportunidade de livremente expressar suas ideias.

A fruição envolve a apreciação significativa da Arte e do universo a ela relacionado, pois tendo compreendido a multiplicidade das culturas e sua história, o aluno vivencia a Arte através da comunicação com os códigos não verbais, interagindo com os produtos artísticos e obras de Arte, com sua própria produção artística e com a produção artística dos colegas da classe.

É no momento da reflexão que o indivíduo percebe a Arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas. Entender a Arte nesse contexto é perceber como a história e a cultura dos povos são contadas por meio das produções artísticas. É pensar a Arte como objeto de conhecimento e como ele é estruturado.

Diante destas afirmações, pode-se entender a relação ensino e aprendizagem em Arte em um processo que envolve produção, fruição e reflexão na esfera da comunicação e da estética.

Uma proposta de ensino de Arte, que permita aos alunos a conquista da significação do que fazem, remete à aprendizagem significativa tão valorizada nos tempos atuais como pressuposto na qualidade da educação. Para proporcionar esta significação na aprendizagem por meio do desenvolvimento da percepção estética, é

necessário entender como se educa a partir do conhecimento estético e da experiência estética.

1.2 ENCONTROS ENTRE ARTE E ALFABETIZAÇÃO

Ao defender a importância do ensino de Arte no processo de alfabetização, a Secretaria do Estado da Educação de São Paulo afirma que a Arte “propicia à criança a exploração e a articulação dos elementos de sistemas simbólicos que podem fazê-la compreender que a escrita é também um sistema simbólico, entre outros” (SÃO PAULO, SEE, 1997, p.90).

Barbosa (1999, p. 28) aponta que “há uma alfabetização cultural sem a qual a letra pouco significa”, o que remete à aprendizagem de letramento que tem por base que todo aprendizado do aluno tem uma função social. Mas a autora também defende a função da Arte no desenvolvimento da capacidade de discriminação visual como essencial ao processo de alfabetização, no que consiste a leitura e a escrita:

Para uma criança de seis anos as palavras lata e bola são muito semelhantes porque tem a mesma configuração gestáltica, isto é, uma letra alta, uma baixa, seguida de outra alta e mais uma baixa. Só uma visualidade ativada pode, nesta idade, diferenciar as duas palavras pelo seu aspecto visual e esta capacidade de diferenciação visual é básica para a apreensão do código verbal que também é visual (BARBOSA, 1999, p.28).

Por esta razão é que Barbosa defende que há uma alfabetização visual, porque é o primeiro canal por onde passa a alfabetização, seguido pelo ouvir. A autora afirma que “a representação plástica visual muito ajuda a comunicação verbal, que é restrita a umas setenta palavras para uma criança de seis anos”. (BARBOSA, 1999, p.28) Ou seja, ao aguçar os sentidos da criança, ela distingue as letras e constrói seu sistema de escrita.

Essa visão se apresenta nos estudos de Pillar (1993) que compara os processos de desenvolvimento gráfico-plástico com os da escrita, afirmando que as atividades visuais contribuem positivamente na construção de representações de forma e espaço, elementos que são essenciais para alfabetização.

Sabendo que a alfabetização se dá em um processo do amadurecimento global da criança e que o ensino, para ser bem sucedido, necessita estar articulado ao projeto pedagógico, como o ensino de Arte se insere nesse projeto? Buscando a possibilidade de responder essa pergunta, no trabalho de Pillar junto ao Grupo de Estudos sobre Educação – Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA) elaborou-se uma relação entre Arte e alfabetização. Foram feitas pesquisas que se desenvolveram enfatizando a linguagem plástica, no campo das representações de espaço, e respeitando as expressões particulares dos alunos. Neste sentido, a autora afirma que:

A pesquisa desenvolvida por Pillar junto ao Grupo de Estudos sobre Educação – Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA) buscou desenvolver um projeto pedagógico que apresentasse correlação positiva entre Arte e Alfabetização, enfatizando a linguagem plástica, no campo das representações de espaço. A autora afirma que

Em relação à alfabetização, a organização das representações de espaço é fundamental, uma vez que a compreensão dos sistemas de leitura e escrita passa necessariamente pelo espaço através do movimento. Além disso, a criança só pode ler e expressar em palavras a sua realidade a partir de vivências que ocorreram num contexto espacial. Neste sentido, as atividades de expressão plástica são essenciais para que a criança possa expressar e comunicar o seu mundo interior, pois as palavras nem sempre exprimem em toda a plenitude a intensidade de uma vivência; as realidades subjetivas exigem meios particulares de expressão como os jogos simbólicos e as artes plásticas (PILLAR, 1993, p.25).

A autora dá ênfase às Artes Plásticas, por ser especialista na linguagem, mas também, mesmo em face às linguagens artísticas como a Dança, Música e Teatro, concorda que o ensino de Arte em sua totalidade visa a enriquecer o processo de alfabetização, propiciando “uma melhor leitura de mundo, bem como uma correlação positiva na construção das representações e dos símbolos” (PILLAR, 1993, p.16), o que fora confirmado na pesquisa feita em 1982 pelo GEEMPA. (Grupo de Estudos sobre Educação – Metodologia de Pesquisa e Ação). Sua pesquisa de mestrado publicada com o título *Fazendo Artes na Alfabetização* buscou oferecer uma oportunidade às crianças de fazer representações em cada linguagem artística, visando com isso a enriquecer seu processo de alfabetização (PILLAR, 1993, p. 27).

Em um contexto mais atual, na investigação sobre ultrapassar os territórios demarcados entre Arte e Educação, Albano, (2010) aproxima uma pedagoga de um artista, que estavam na mesma universidade, mas não se encontravam. Como professora de ambos os profissionais, tendo contato com seus desafios e dificuldades, a autora desenvolve sua pesquisa propondo um encontro de modo a possibilitar que partilhem experiências. Nessa pesquisa, Albano propõe uma reflexão sobre a necessidade, apesar das dificuldades, de aproximação de profissionais dos campos da Arte e da Educação. A autora também ressalta a importância de encontrarmos caminhos para a pesquisa em Arte na Educação, respeitando as especificidades deste campo. Toma como referência a psicologia junguiana, preocupando-se em, como a autora diz: trazer à luz o que estava encoberto e desvelar sobre a falta de integração entre “profissionais que dividem responsabilidades, mas não as partilham” (ALBANO, 2010, p.7).

Ostetto identifica as danças circulares, como um caminho de possibilidade nesta relação entre Arte e Educação e acrescenta que “o professor de arte deve encantar a si mesmo” (2010, p.9), antes de encantar seus alunos, transformando o espaço de aprendizagem em um espaço de encantamento, de aventura da criação, já revelando a necessidade de uma nova postura docente, não só reflexiva, que deve partir desde a formação universitária, mas também ousada, para poder encorajar os alunos na esfera da educação estética.

Apesar dos esforços para propor uma relação entre Arte e alfabetização, é necessário relacionar as linguagens artísticas em sua totalidade, de maneira que essas linguagens possam ser trabalhadas com a intenção de contribuir com o processo de alfabetização. Porém, para que os professores de Arte planejem aulas que contemplem a fruição das quatro linguagens artísticas, contextualizando-as, uma organização das expectativas de aprendizagem em Arte se fez necessária. Por esse motivo, a CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) reúne pesquisadores especialistas em Arte, Educação e Psicologia, para preparar um material de auxílio ao professor de Arte, com propostas de aprendizagem significativa.

O resultado desta ação foi consolidado no material chamado *Ensino de Arte nas séries iniciais - Ciclo I*. Criado na modalidade de um projeto, teve sua implantação no ano letivo de 2003 e seu desenvolvimento nos anos letivos de 2004, 2005 e 2006, com o objetivo de dar suporte ao professor de Arte nas linguagens plástica, cênica,

musical e da dança, com situações didático-pedagógicas para que os alunos tivessem a oportunidade de conhecer e apreciar cada uma dessas linguagens, ao longo do ciclo I.

A proposta do referido projeto mostra uma grande preocupação com a educação, não só no campo artístico e estético. Revela também a concepção de Arte como forma de inclusão, construção da cidadania e conhecimento do acervo cultural nacional e internacional, respeitando a complexidade da Arte, quando se trata de oferecer aos alunos a oportunidade de apreciação de cada linguagem que a compõe, com a finalidade de:

[...] levar o professor a refletir sobre um plano no qual encontre possibilidades de ensinar/aprender arte de modo significativo e competente, pois a responsabilidade primordial do professor do Ciclo I está pautada em favorecer aos alunos, além da produção e leitura dos códigos não verbais, o acesso ao patrimônio histórico e artístico construído pela humanidade, sem perder de vista o cotidiano dos educandos e da comunidade escolar (FDE-CENP, 2006, p.5).

A concepção de uma proposta pedagógica para o ensino de Arte, no ciclo I, nas escolas públicas do Estado de São Paulo, teve início logo após se haver instituído que essa disciplina fosse ministrada por especialistas e que se desenvolveriam capacitações nas quatro linguagens da Arte a esses profissionais, via ATP (Assistente Técnico – Pedagógico), de todo o Estado de São Paulo, além de discussões e reflexões sobre o que e como ensinar Arte no ciclo I, articulando, através dos três eixos que norteiam o trabalho de Arte, tal como está descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que são: produzir, apreciar e contextualizar, nas quatro linguagens artísticas, compreendendo-as de acordo com sua diversidade histórico- cultural (BRASIL, 1999).

Ao justificar a necessidade do ensino de Arte no processo de alfabetização, é apontado, no livro *Ensino de Arte nas Séries Iniciais – Ciclo I*, o conceito de letramento, afirmando-se tratar da importância do uso da comunicação não verbal como elemento da formação integral de toda pessoa:

Tendo em vista o conceito de letramento e considerando o mundo contemporâneo, que se apresenta cada vez mais simbólico, tornou-se nosso sonho, garantir as crianças o direito de um ensino de arte que ofereça elementos essenciais para a formação de toda pessoa nos seus diferentes aspectos e dimensões (FDE-CENP, 2006, p.229).

A maior preocupação mostrada nas propostas curriculares para o ensino de Arte, nas escolas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, está na necessidade de clareza de seus objetivos para o ciclo I. Por consequência da deficiente formação dos professores de, (BARBOSA, 1984, 2005; FRANCO, 2008; VARELA, 1988) ocorre a não aceitação de uma postura polivalente no ensino de Arte, ou seja, o ensino de todas as linguagens artísticas. Entretanto, essa postura polivalente resulta em dar oportunidade aos alunos de conhecerem e apreciarem cada linguagem artística e não somente uma em especial. Se ainda há essa defasagem no processo formativo dos Arte-educadores, como vem sendo resolvida esta questão? Mais preocupante seria se tivesse que perguntar ainda: como o professor de Arte ensina arte, se nem mesmo a vivenciou significativamente?

1.3 EDUCAÇÃO PELA ARTE: APONTAMENTOS SOBRE ALGUMAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Educar a partir da Arte envolve subjetividade e cognição. Toda essa discussão fundamenta-se em duas grandes vertentes teóricas: a Educação pela Arte, que possui característica essencialmente humanizadora, voltada ao ser que se totaliza com o meio cultural em que está representado; e a Educação Estética, que provém de uma vivência da ideia de beleza que vem do pensamento humano e de experiências e experimentos do homem com objetos, sentimentos, sensações, culturas etc.

O termo Educação pela Arte não é novo. Ele foi propagado por Herbert Read (1982), juntamente Victor Lowenfeld (1970) que defendiam a liberdade de expressão e imaginação como metodologia do ensino de Arte, importante para o bom desempenho psicológico e social no desenvolvimento da criança. Read (1982) acreditava que toda criação artística vinha de fonte irracional e automática e não da força do pensamento.

1.3.1 Ana Mae Barbosa: Educação Humanizadora

Ana Mae Barbosa é considerada pioneira na Arte-Educação do Brasil, defendendo o ensino de Arte sistematizado e não mais com característica apenas de lazer. Iniciou nos anos 80 um movimento de conscientização e propagação do ensino de Arte nas escolas, através de encontros com profissionais da área, a fim de discutir novos caminhos do ensino de Arte no país. Para a autora, o ensino de Arte é importante para o desenvolvimento identitário de um povo, “no que consiste o desenvolvimento da cultura”, alegando que “não é possível o desenvolvimento de uma cultura sem o desenvolvimento das suas formas artísticas” (BARBOSA, 1999, p.5).

A autora defende que a Educação não pode ser apenas direcionada para o intelecto, mas voltada ao desenvolvimento humano, o que chama de “*educação humanizadora*”, na qual o aluno é visto como um ser humano social, capaz de perceber e imaginar, captando a realidade que está a sua volta e alimentando o desejo de transformá-la:

não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte (BARBOSA, 1999, p.5).

Dessa maneira, ao pensar na Arte como um caminho para desenvolver a capacidade criadora não só da criança, mas da pessoa, é importante lembrar que toda Arte está inserida em um contexto histórico e na vida do ser humano, permeando todas as instâncias, sejam elas econômicas, políticas ou sociais que operam na sociedade, onde tudo está interligado.

Em qualquer momento do desenvolvimento da aprendizagem da criança, “o que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte” (BARBOSA, 1999, p.32), estendendo-se até a idade adulta, o movimento de ver, fazer e contextualizar, que é a base da abordagem triangular.

1.3.2 Vigotsky e Dewey: Educação Estética

Trazendo uma crítica ao reducionismo que a Arte sofre quando se encontra com a Pedagogia, Vigotsky (1926/2010) discute a questão do talento como algo que é inerente ao ser humano, mas necessita ser trabalhado, praticado, para que não fique paralisado. Para Vigotsky, a Arte não é uma mera atividade e sim uma área do conhecimento, entretanto suas linguagens podem ser tratadas como atividades, por possuírem as qualidades da palavra movimento, ou seja, agitação e animação, como características que levaram pedagogos a pensarem a Arte como mera atividade. Para entender a arte como área de conhecimento, se faz necessário compreendê-la na esfera da educação estética. Afinal, o que é educação estética? Podemos dizer que é a educação dos sentidos, onde somente a sensibilidade do ser humano leva-o a pensar o conceito de belo.

Em seu livro intitulado *Psicologia Pedagógica*, Vigotsky (2010) revela que houve uma dificuldade no avanço do reconhecimento da educação estética como conhecimento científico, pelo fato de muitos autores serem propensos a negar quase todo o sentido educativo às vivências estéticas. Segundo o autor, limitando o sentido da educação estética, nem se deve “considerar as emoções estéticas como recurso pedagógico radical que resolve todos os problemas difíceis e complexos da educação” (VIGOTSKY, 2010, p.322). Mas será que essa posição é sustentada até os nossos dias? O que corriqueiramente acontece é a apropriação indevida de atividades relativas a uma ou outra linguagem artística e se propaga esse equívoco, reduzindo a Arte à condição de ferramenta para auxílio desta ou daquela aula, da solução deste ou daquele problema. A Arte auxilia no desenvolvimento, sim, mas não é uma receita curativa.

A arte é importante porque pertence ao ser humano, faz parte do aluno/pessoa, que pensa, sente, vive, experimenta e quando não é desenvolvida é como se não lhe pertencesse mais (VIGOTSKY, 1926/2010; DEWEY, 1934/2010). É triste, mas comum, ouvir pessoas adultas afirmarem que não tem inteligência e habilidade para Arte, imaginando não ter talento artístico. Certamente foi negada a essa pessoa uma simples aproximação para apreciação pelos sentidos, não havendo a vivência estética e faltando-lhe a oportunidade de ter uma experiência com as linguagens artísticas. E quanto mais a pessoa cresce, em idade, mais distante ela fica da acessibilidade que a

Arte proporciona; a idade adulta traz julgamentos de postura e conduta, limitando corpo e mente, dificultando a apreciação e, sobretudo a compreensão da Arte, que deixa de fazer sentido.

Mas, na escola? Como a Arte se apresenta? E quanto à formação pedagógica específica para o ensino de Arte? Se a Arte é área de conhecimento, necessita de especialistas; se é uma ferramenta, qualquer um pode usar, sabendo ou não empunhá-la. Quando ela é ferramenta e quando é área de conhecimento?

O auxílio no desenvolvimento do ser que a Arte propõe está na qualidade de retornar ao humano aquilo que já lhe pertence e que muitas vezes lhe fora negado ou engessado por falta de treino ou valor: a sua vivência estética.

A palavra de ordem na Educação, no que diz respeito à prática educativa, é repertoriar o aluno, para que ele tenha a oportunidade de vivenciar cada linguagem com diferentes portadores. No caso da Arte, há uma vasta e bem diversificada lista de elementos e técnicas que representam seus portadores em cada uma de suas linguagens. Esses elementos e técnicas aparecem na produção artística do aluno, quando ele é bem repertoriado nas linguagens artísticas. Digo isso na prática, de preferência na base do “sujar faz bem”, “quem gostou faz barulho” e “tira o pé do chão”. Esse aluno se apropria dos processos técnicos e, à medida que ele se apropria de novas técnicas, formas, estilos e temáticas atuais, apresentará sua produção sensível, impregnada de significados (DEWEY, 2010) revelando flexibilidade, sutileza e diversidade de formas às vivências estéticas. (VIGOTSKY, 2010).

A orientação para o ensino de Arte na rede pública estadual é de verificar o repertório artístico/estético que os alunos possuem em cada linguagem estética, articulando este repertório com o que se trabalhará ao longo do ano letivo. Dessa maneira, o professor, através de sondagem, tem ideia do que o aluno conhece de cada linguagem artística, quais experiências ele teve ao longo de sua trajetória dentro e fora do ambiente escolar, para que possa organizar, nortear e aprofundar os conteúdos na preparação das aulas.

A vivência estética ou a experiência estética na pedagogia significa educar esteticamente alguém, o que Vigotsky explica como “criar nesta pessoa um conduto permanente de funcionamento constante, que canaliza e desvia para necessidades úteis a pressão interior do subconsciente” (VIGOTSKY, 2010, p.338). O que Vigotsky quer dizer é que há um diálogo entre a Estética e a Arte, como movimento da comunicação

entre o artista e o objeto de Arte. Experimentar, vivenciar arte provoca transformações internas no ser humano que o impulsionam a transformar o mundo que o rodeia.

Comumente ouvimos o termo estético ligado ao conceito de beleza. Para entendermos esta ligação, Ostrower (1986) indica que estética é a capacidade humana de “*criar beleza*”, então, partindo do pressuposto que muitas obras não são consideradas belas ao nosso gosto comum, mesmo que causando estranhamentos e nos levando a questionamentos, podemos dizer que a ideia de “beleza” está muitas vezes na capacidade de pensar mais profundamente no que está implícito na obra de arte do que o que ela explicita, até porque os pontos de vista divergem ou convergem.

É importante também considerar a posição do educador Paulo Freire (1987) sobre a estética, no que diz respeito ao conceito de beleza, que ele chama de criação de boniteza, de vital importância para o crescimento cultural e identitário humano, seguido pela postura reflexiva de consciência crítica que o artista exerce sobre sua produção. Para Freire, a cultura transforma o homem e sua sociedade, referindo-se à cultura como “tudo o que é criado pelo homem” e também que a “cultura consiste em recriar e não em repetir, e é uma condição cultural do homem captar o mundo e transformá-lo” (FREIRE, 1987, p.30-31).

Relacionando-a à estética, a beleza é movimentada, tratada, desenvolvida, como representação de uma comunicação viva, atuante no ser humano, por causa da sensibilidade provinda da subjetividade, características da Arte como área do conhecimento e não de uma ferramenta. Para Rios (2001), a produção da subjetividade está relacionada ao que se chama de *microestética* e se articula com a identidade, que é afirmada na relação com a alteridade, ou seja, o sujeito tem seus próprios conceitos, sentimentos, sensações acerca do objeto de Arte observado, sem deixar de respeitar e considerar o olhar, a opinião e o ponto de vista do outro (RIOS, 2001).

Para Ostrower (1986), a sensibilidade é aculturada, seu caráter seletivo auxilia o indivíduo em suas tomadas de decisões e também “se converte em criatividade ao ligar-se estreitamente a uma atividade social significativa para o indivíduo” (OSTROWER, 1986, p.17). Assim, na escola, o professor que proporciona ao aluno o desenvolvimento da criatividade está contribuindo também para sua construção identitária e humanitária, compreendendo o que é racional e emocional, a fim de que,

através dos conhecimentos adquiridos e experimentados, venha a interferir na realidade e transformá-la.

Na escola, o aluno tem contato com várias linguagens artísticas e essas, muitas vezes, estão interligadas. Através da experiência de fruição das artes, o aluno não se mostra alheio, mas se torna sujeito ativo dessa comunicação e o elemento essencial do pensamento do artista, no processo criativo é sua imaginação (VIGOTSKY, 2010; FERREIRA, 1998). No caso da criança, a imaginação é parte que lhe é peculiar e deve ser reconhecida, respeitada e estimulada, porque é a partir da imaginação que a criança demonstra sua capacidade de criação ligada a sua liberdade de expressão, já que não se limita às funções reais dos objetos que cria e aí é que se encontra a riqueza da percepção que a criança tem sobre qualquer linguagem artística vivenciada. Finalmente nós, professores de Arte, devemos sempre levar em conta “que não ensinamos alguém a ser criativo e sim convidamos esse alguém a manifestar sua criatividade em experiências de conhecimento e construção de linguagens” (CHRISTOV, 2006, p.15). Cada experiência é uma nova situação a ser conhecida, descoberta e vivenciada pelo aluno.

Quando o aluno se depara com uma obra artística, como um texto poético de uma música, por exemplo, para que ele possa entender toda a essência do texto, o professor deve- lhe estimular a interpretá-lo, refletindo sobre o texto e o contexto da obra poética, do ritmo, da melodia e das características do compositor e intérprete. Quando Isso ocorre, o professor está respeitando cada estágio de desenvolvimento cognitivo do aluno e, a cada descoberta, o aluno tem estimulada sua capacidade criativa, enquanto tem experiências criativas (CHRISTOV, 2006, p.11).

Esses procedimentos se referem às questões da sublimação e da criação que perpassam o sistema nervoso. A respeito, Vigotsky explica que “a criação cobre inteiramente o resíduo que fica entre as possibilidades e a realização, o potencial e o real na nossa vida.” (VIGOTSKY, 2010, p.337), Assim, o aluno, como leitor, percebe os elementos compositivos e comunicativos da obra, enquanto vai recriando-a, mentalmente propondo uma releitura, e, conseqüentemente, pode criar algo novo a partir do que percebeu e experimentou. O que acontece é que seu organismo reage a um estímulo externo, o que podemos chamar de empatia, numa complexa relação entre o ser e o objeto, neste caso, uma obra de arte. Vigotsky chama esse procedimento de dinamismo externo. É uma relação dinâmica, viva e permanente, onde, apesar de haver

os processos conscientes, há sempre que considerar os processos inconscientes em nossas ações criativas (CHRISTOV, 2006).

Essa relação pode até ser contemplativa e desinteressada, mas é certamente ativa, pois a obra de arte estimula no organismo uma atividade específica vinculada aos estímulos estéticos, através dos quais os sentidos passam a experimentar reações que são peculiares ao ato estético. Essas reações são renovadas a cada vivência artística (VIGOTSKY, 2010).

Parece muita informação e é, mas não é necessário mostrar tudo de uma vez, pois, em sua própria caminhada escolar, o aluno poderá ter vivência estética do início ao final dos Ciclos, mas o importante é que sua aprendizagem possa ir além dos muros da escola. Se isso acontece, houve realmente a vivência.

Como Dewey ensina: o importante não é viver uma experiência, mas viver experiências é a aprendizagem num processo contínuo de descobertas. A experiência marcada em nossa memória emotiva que pode mudar a nossa maneira de ver, sentir e pensar sobre algo é uma experiência de pensamento, ou consumatória. Essa experiência tem qualidade estética. Dewey afirma que “qualquer atividade prática, desde que seja integrada e se mova por seu próprio impulso para a sua consumação, tem uma qualidade estética” (DEWEY, 2010, p.115).

A experiência nos ensaios de uma peça teatral, ou no treino de imitação de voz de um coral, ou na declamação de uma poesia é também muito mais intensa na vida de um aluno do que o dia de estréia. O dia da estréia é válido e importante, mas não se compara ao processo, ao que se sente e se percebe nos ensaios, aos acontecimentos vividos durante todo o processo de aprendizagem, onde e quando realmente se consolida a apreciação, a vivência estética. Quando se trata do caráter estético da obra de Arte, podemos dizer que o valor está no resultado como desfecho de um processo, ou seja, na consumação da experiência. (DEWEY, 2010, p.115).

Quando o aluno tem experiência com uma linguagem, um objeto, ou com as habilidades motoras, torna-se um conhecedor do assunto. Seu corpo reconhece aquela linguagem. Não que seja um “*expert*”, mas ele não é alheio ao que lhe foi apresentado e, numa próxima vez, aprofundará seus conhecimentos, desejando e podendo fazer cada vez melhor porque lhe será sempre emocionante (DEWEY, 2010).

Essa emoção que a aprendizagem artística proporciona é resultado de um processo que perpassa pela regência de um mestre, que irá devidamente orientar acerca

dos elementos essenciais e técnicos para uma boa desenvoltura do aprendiz. Dewey afirma que “não é exagero dizer que a emoção, quando carente de linhas motoras adequadas de operação, fica tão sem direção que chega a confundir e distorcer a percepção” (2010, p.203). Não é só emoção que orienta a produção artística, mas há também elementos técnicos, conhecimento do contexto histórico, social e psicológico, envolvendo o universo da aprendizagem artística.

A vivência é o que trará ao aluno a experiência estética. O que importa é a qualidade da experiência estética que esse aluno terá. Para tanto, o aluno vivencia a linguagem artística, com todos os sentidos, ouvindo, percebendo, sentindo o ritmo, apalpando, conhecendo tessituras, notas de timbre e tempo, cor, forma, figura, sons e silêncio, claro, escuro, texturas, dançando, tocando um instrumento, cantando, dialogando, declamando, se expressando vocal e corporalmente, comparando um ritmo e outro, conhecendo sua história, aprendendo a compor e, se for além, numa roda de apreciação, falando em termos de memória emotiva, até o cheiro da música, ou o sabor de uma pintura aparecem. Repertoriando o aluno na linguagem artística juntamente com seus elementos essenciais, ele cresce culturalmente e na sua intelectualidade.

Dentre as atividades que auxiliam no desenvolvimento da aprendizagem do aluno, sobretudo nas Artes Cênicas, Musicais e da Dança é o jogo uma das mais importantes. No campo do lúdico, é uma maneira de aproximar, integrar e incluir o aluno, pois se trata da exposição na expressão corporal e, como revela Vigotsky, “a criança está sempre brincando, ela é um ser lúdico, a sua brincadeira tem um grande sentido” (2010, p.120). Apropriar-se dessa verdade para preparar jogos de expressão corporal, cênica e vocal é de grande importância para o desenvolvimento psicomotor e psicossocial da criança. Vigotsky acrescenta que “os elementos da imitação inseridos na brincadeira contribuem para que a criança assimile ativamente esses ou aqueles aspectos da vida e organize sua experiência interior no mesmo sentido” (VIGOTSKY, 2010, p.121).

Arte se ensina, mas seu ensino tem também uma profunda característica de mediação. Esta é uma postura que pode ser incômoda para quem não a entende no âmbito da educação. O ensino de Arte exige outra percepção do sujeito, diferente das outras disciplinas que tem seus conteúdos mais focados na objetividade, no concreto. Há dois procedimentos: o ensinar e o fruir Arte. Um tem que estar intimamente ligado ao outro. Só ensinar é muito técnico e, se não há prazer, não há experiência estética. O

ensinar é de fora para dentro, do professor para o aluno; o fruir é da própria Arte para o aluno e do aluno para a Arte.

Na experiência artística, ao apreciar a linguagem que está estudando, o aluno aprende a materializar os produtos artísticos experimentados. Os alunos têm contato com os elementos técnicos como espaço e forma, profundidade, relevo, tipos de linhas, ponto, plano bidimensional e tridimensionalidade, movimentos e tantos outros que são fundamentos que fazem parte da construção da materialidade. Nesse momento, o aluno aprende que há também erros e acertos como o resultado da construção desta materialidade. Essa concepção de erros e acertos está entendida como participante do processo da aprendizagem dos elementos constitutivos da produção artística relacionados à técnica a ser utilizada e não quer dizer que o aluno não tenha criatividade, mas precisa aprender algumas técnicas de desenho, pintura, música, dança ou teatro, a fim de que possa criar cada vez melhor.

O aluno aprende a maneira correta de traçar as linhas para a construção do desenho; a maneira e o material correto para determinada produção em pintura, recorte, colagem; o passo correto de dança, para que não se perca o ritmo, a harmonia do grupo ou o equilíbrio etc.

O conhecimento das técnicas não deve ser uma “camisa de força” para o aluno que está em processo de aprendizagem. Dentro dele se move a fruição e o prazer de fazer que é importante.

É nesse momento que o professor deve trabalhar cuidadosamente a autoestima, sem que haja a exigência do ideal engessado de perfeito e belo, comum a quem não conhece o processo de criação artística e que desmaiariam ao ver um quadro de Pollock, Paul Klee, Juan Miró, Wassily Kandinsky, entre outros.

O importante no ensino de Arte, baseado na educação estética, é o que fica da Arte marcada na vida de quem ensina e de quem aprende, tendo como base a “qualidade da experiência ou uma experiência de qualidade” (DEWEY, 2010, p.112) com a qual refletimos sobre que transformações que a Arte como experiência produz por onde caminha. A experiência artística produz transformações nos indivíduos. Dewey afirma:

A arte joga fora os véus que escondem a expressividade das coisas vivenciadas; instiga-nos a sair do marasmo da rotina e permite que nos esqueçamos de nós mesmos, descobrindo-nos no prazer de

experimentar o mundo à nossa volta, em suas qualidades e formas variadas. Intercepta todos os matizes de expressividade que se encontram nos objetos e os ordena em uma nova experiência de vida (DEWEY, 2010, p.212).

Os pressupostos metodológicos para o ensino de Arte apresentados trazem possibilidades de mudança na forma de ver e fazer e ensinar Arte. A abordagem triangular traz uma tríade de ações que o professor de Arte se apropria para possibilitar o aluno vivenciar Arte e, sobretudo, a encontrar-se no e identificar-se com o universo artístico, convidando esse aluno a manifestar sua criatividade, por meio da experiência artística (CHRISTOV, 2006, p.15) em que ele tem a oportunidade de aprender sobre uma produção, conhecer seu contexto histórico, comunicar-se com ela, colocando suas impressões na tela, no papel ou em outro suporte, ou podendo representar, cantar, dar som e corpo. A tudo isso chamamos fruição que só a Arte, enquanto experiência estética e provinda de uma educação estética, pode proporcionar ao ser humano.

A educação fundamentada na vivência estética a partir do pensamento de Vigotsky é um procedimento que vai além das reações emocionadas diante de uma obra de arte, pois consiste em estimular a vivacidade das reações estéticas provenientes da vivência estética, onde o sujeito não é somente espectador, mas interage com a obra no processo comunicativo com ela. Para Dewey a íntima relação entre produção artística e sua percepção definem a estética; portanto ter uma experiência estética se faz na percepção da força ativa e receptiva na criação e na contemplação do objeto artístico criado.

Abrindo um parêntese, outro teórico defensor da Arte como área de conhecimento, Luigi Pareyson (1993) baseia-se na Teoria da Formatividade. Esta teoria consiste no que o autor denomina como dialética da forma formante e da forma formada, que consiste em quando a obra de Arte tem a prerrogativa de ser lei e resultado de sua formação ao mesmo tempo, ou seja, desde o processo de formação até o produto final, há um forte dinamismo. Esse dinamismo não se detém nem no produto final, pois a obra ao ser contemplada movimenta o contemplador. Como o aluno não é um artista real, mas inegavelmente potencial, o produto artístico final não deve ser o foco, mas o processo artístico, com um movimento de tentativas e descobertas, de erros e acertos. O produto final, para o espectador e para quem produz, será avaliado segundo o processo de formação, proporcionando ao aluno a oportunidade de refletir sobre sua prática.

1.4 ARTE EM UM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO

No intuito de ilustrar as considerações observadas, apresenta-se a seguir uma análise acerca da relação entre o ensino e a aprendizagem da Arte e a relação do professor de Arte com o seu aprendiz, a partir da apropriação da letra da música *Força Estranha*, poesia composta por Caetano Veloso interpretada pela voz de Roberto Carlos (1978)⁶ “...*Eu vi o tempo, brincando ao redor do caminho daquele menino*” A partir desta frase, toma-se por base que o professor é um artista por si só. Quando seu conhecimento e área de atuação são artísticos, ele é um ator em um palco de uma variedade de experiências.

“*Os muitos cabelos brancos na frente do artista*” são os contextos histórico-biográficos dos que carregam uma gama de informações culturais através de suas vivências nas linguagens artísticas. Ao conduzir a aprendizagem através da contextualização histórica, o professor vai proporcionando aproximação de espaço e tempo, estreitando a distância entre os aprendizes e a cultura dos povos, bem como tendo contato com sua própria memória cultural, respeitando-a e preservando-a.

“O tempo parou pra eu olhar para aquela barriga...” não é só conceber algo, mas propor um novo olhar sobre os objetos que se perpetuam, estimular a atenção ao explorar elementos visuais através do exercício do olhar, quando o professor propõe aos alunos a educação do olhar, parando o tempo em relação ao campo externo e aprofundando a percepção no campo da obra de arte, provocando o observador.

“*Eu pus os meus pés no riacho e acho que nunca os tirei...*” Um fato importante, que não se pode desprezar, é a preocupação com uma Educação fundamentada no conhecimento teórico nesta relação entre Arte e Educação que está intimamente ligado à formação do professor de Arte. A formação de qualidade, que prepara o professor capaz de refletir sobre sua prática e faz de seu espaço de ensinar e aprender um espaço de descobertas como para um bom explorador, um bom garimpeiro, que não se satisfaz em fazer isso sozinho, é essencial para que ele possa seguir avançando na produção do conhecimento da Arte relacionada à Educação.

⁶ Roberto Carlos, Álbum gravado pela Columbia Records em 1978, em Long Play disc (LP) vinil.

No momento em que a Arte é vista como conhecimento, enquanto expressão e cultura de um povo, com suas redes de relações e valores - como afirma Coutinho (2006, p.43), ao pontuar a aproximação da Educação com a Arte, buscando o lugar desta na Educação básica no contexto do século XX e XXI - há a necessidade de se ter estruturados os cursos de graduação nessa disciplina, para dar acesso às competências de interpretação e de produção, no largo campo cultural, que conduz à alfabetização cultural, apontada por Barbosa, a qual inclui as “novas mídias que diluem as fronteiras entre as diferentes linguagens artísticas” (COUTINHO, 2006, p.43).

A concretização dessa alfabetização cultural só é possível a partir de uma base teórica pautada na reflexão, em que a certeza que temos é que as oportunidades de experiências estéticas ao longo da vida podem fazer dos que vivenciam Arte apaixonados pelo conhecimento dela. É preciso reconhecer a Arte como um caminho para a formação de consciência estética, histórica e crítica e repensar os procedimentos, aprendendo a dialogar no sentido da teoria e da prática e, assim, discernir que o real e palpável para o senso comum é a sua prática. Mas não é só racionalizar, é preciso sentir e entender que criação é um ato de pura vontade e recriar é materializar o que fruiu do sentimento e do entendimento.

Pensar em Arte também nos remete à recreação, que, na Educação, está relacionada com o prazer de experimentar: um lugar de “reconstruções, até porque a concepção de um lugar para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da sensibilidade através da expressão de sentimentos e ideias nas linguagens artísticas” (COUTINHO, 2006, p.42) tem sido o que influencia a concepção de educação pela arte, levando outras áreas a entendê-la, utilizá-la e difundi-la como uma via de acesso ao aluno, ou seja, como ferramenta de apoio psicológico e pedagógico, desviando, assim, o real lugar de função da Arte na Educação.

Colocar os pés no riacho é a coragem de se dar a oportunidade de ter e compartilhar experiências reais. E seguir sem tirar os pés do riacho é uma maneira de não parar de explorar, não se dar como satisfeito e continuar aprendendo e ensinando continuamente. A formação consciente e ininterrupta para os docentes contribui para o aprimoramento da capacidade argumentativa e analítica e da reflexão sobre todas as ações que o constitui professor.

“O sol atravessa uma estrada que eu nunca passei...” O fato de nunca estarmos fisicamente em um lugar, não nos impede de pensar as sensações desse

espaço. Da mesma forma, o professor que, não tendo ido aos lugares históricos da Arte, limitando-se ao seu entorno e sua paixão pela pesquisa biográfica e do conhecimento das técnicas que vem compondo a Arte através dos tempos, é perfeitamente capaz de captar intenções do olhar do artista no momento da criação e até imaginar o que esse artista pensou para compor tal música, esculpir tal estátua, pintar tal quadro, desenvolver tal coreografia, ou seguir indícios de sua realidade histórico-cultural, investigando como e quando veio a quebrar padrões, transformando o mundo ao seu redor, e, ao longo do tempo, perpetuar-se, possibilitando compor registros com todo conhecimento formado através do tempo.

O professor, no momento da aula, impelido a conduzir o aluno a sentir-se o artista, independente de suas limitações, está certamente produzindo beleza nesse aluno, ensinando-o a expor suas idéias, tornando-o um aluno reflexivo, pois a reflexão deve ser exercitada, e isso também vale para o professor.

“Por isso uma força me leva a cantar. Por isso essa força estranha no ar, por isso é que eu canto, não posso parar. Por isso essa voz tamanha...” A necessidade de abrir a boca, falar sobre suas dificuldades, compartilhar seus desafios ao longo da carreira como professor de Arte, sobre o que deu certo e o que não deu, ouvir o outro, ajudar o outro, refletir sobre a prática, não isolar-se, comunicar-se deve ser uma prática natural no campo da Educação.

O professor, seja de Arte ou outra área de conhecimento, não pode parar de querer aprender. Esse movimento faz com que esteja sempre se reeditando, se renovando, pois há sempre novas mídias e novas tecnologias que, ao longo do tempo, vão se agregando aos conhecimentos previamente constituídos.

O professor que trabalha a Arte como área de conhecimento, ao exercitar o olhar de seu aluno, leva-o a transitar por caminhos cobertos freneticamente de significados que se tornam descobertos pouco a pouco, como numa expedição dos sentidos impregnados de imaginação, experiência e história.

2 ENSINO DE ARTE NO CONTEXTO DA ESCOLA

2.1 UM LUGAR PARA A ARTE

As muitas discussões metodológicas e conceituais, desde a década de 80, acerca da Arte e seu ensino culminam na mudança de nomenclaturas que até hoje não fixaram no cotidiano de quem ensina e de quem aprende a disciplina na escola. O que outrora fora chamada Educação Artística, tornou-se Arte, depois Arte e até hoje é possível encontrar as duas últimas, ora em um documento ou livro, ora em outro.

A mudança de nomenclatura da disciplina, ao posicioná-la como área de conhecimento e não mais como apenas uma hora de atividade, sugere uma prática reflexiva do professor sobre o ensino das linguagens artísticas no âmbito da comunicação, pois com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a disciplina é integrada ao grupo das Linguagens e Códigos e suas Tecnologias. Em 2006, os Parâmetros acrescentam o conceito da pluralidade na comunicação artística e cultural identificada como Artes (SME/DOT, 2006). Talvez comecem aqui os motivos da má interpretação da disciplina na escola pública.

Com as observações realizadas no capítulo anterior a respeito da abordagem triangular e da educação estética, o ensino de Arte está sistematizado em três eixos articuladores: produzir, fruir e contextualizar historicamente, como um forte aliado no desenvolvimento integral dos alunos. Isso é muito importante para o desenvolvimento da criança em fase de alfabetização. Por essa razão, é possível encontrar professores de outras disciplinas se apropriando de linguagens artísticas, como os jogos teatrais, música ou desenho, como ferramenta para ajudar na compreensão das matérias. Entretanto, essa prática vem confundindo ao longo do tempo a real posição da Arte na escola.

Esta visão da Arte como uma ferramenta ou recurso didático tem raiz na interpretação equivocada do conceito de experiência consumatória de Dewey, quando se apropriavam aleatoriamente e despropositadamente de elementos e técnicas artísticas para ilustrar ou finalizar a aprendizagem de algum conteúdo de outras disciplinas, ou seja, a arte era usada para ajudar a criança a organizar e fixar noções apreendidas em

outras áreas de estudo (BARBOSA, 2003). Ao justificar esta abordagem de Dewey, a fim de desfazer mal entendidos, Ana Mae Barbosa afirma que a experiência consumatória para Dewey é pervasiva, ilumina toda a experiência, não é apenas seu estágio final (BARBOSA, 2003).

Assim, pensando na ideia de Arte como área de conhecimento e não como recurso, como entender o ensino de Arte na escola formal?

2.2 A PRESENÇA DA ARTE NO PROGRAMA LER E ESCREVER DA ESCOLA PÚBLICA

A proposta pedagógica das escolas públicas do Estado de São Paulo, inclusive da instituição coparticipante da pesquisa, pertence ao Programa Ler e Escrever. Esse Programa foi criado na gestão PSDB/2004-2008, a partir da implantação das reformas que aconteceram simultaneamente nos sistemas público de ensino do município e do Estado de São Paulo e consiste em uma organização de projetos que propõem ações pedagógicas com o desejo de integrar escola e sociedade, bem como preparar o professor para a difícil e importante tarefa que é a alfabetização e letramento no Ensino Básico.

De acordo com as pesquisas de Soares (2002), a pessoa, quando se torna letrada, passa a ter uma ambientação social e cultural, mudando assim sua forma de pensar, de agir e de viver em sociedade e, dessa maneira, se comunica melhor e amplia seus conhecimentos. No contexto do ensino e aprendizagem da Arte, analisando a concepção de letramento, nos detemos na multiplicidade de habilidades de leitura e de escrita; assim, ao envolvermos as variadas linguagens artísticas, em suas particularidades, cada uma delas nos oferece a oportunidade de melhor comunicação e ampliação da cultura.

A fim de colaborar com a melhoria dos níveis de letramento e a ampliação da cultura do aluno na escola pública, o Programa Ler e Escrever se constitui de outro programa denominado Cultura é Currículo.

O *Programa Cultura é Currículo* tem o objetivo de democratizar o acesso de professores e alunos da rede pública estadual a equipamentos, bens e produções

culturais que consistem patrimônio cultural da sociedade, tendo em vista uma formação plural e a inserção social, diversificando-se as situações de aprendizagens, propondo interações significativas do aluno com o objeto de estudo/conhecimento de disciplinas que devem ser contextualizadas, reforçando o caráter investigativo da experiência curricular, com atividades articuladas ao desenvolvimento do currículo. De acordo com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, observando-se as orientações pedagógicas da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, o *programa Cultura é Currículo* é composto por três projetos:

1) *Lugares de aprender: A Escola sai da Escola* - consiste em saídas do ambiente escolar e visa a favorecer o acesso de professores e alunos da rede pública estadual paulista de ensino a museus, centros, institutos de Arte e cultura e a parques, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem sobre o patrimônio cultural. O projeto *Lugares de Aprender* conta com mais de cem instituições participantes.

2) *Escola em Cena* - é um projeto que conta com a parceria da Secretaria Estadual da Cultura, com o objetivo de facilitar o acesso de alunos e professores a produções de teatro e dança através da disponibilização de uma cota de ingressos para os espetáculos. Conta com cerca de trinta instituições participantes.

3) *O Cinema Vai à Escola* - não faz parte do apoio ao ciclo I, é voltado para o Ensino Médio e fornece filmes de diferentes categorias e gêneros, em DVD, acompanhado de materiais de apoio à prática pedagógica.

Os projetos do *programa Cultura é Currículo* tem uma vasta lista de instituições participantes, mas pode encontrar dificuldades na preparação do planejamento ou no Projeto Pedagógico da Escola, pois depende de sorteio, após a inscrição feita no site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, e tem quantidade restrita de alunos em suas saídas. Há uma preocupação com o envolvimento do aluno com as produções artísticas e, para tanto, são oferecidas algumas oportunidades para que ele tenha acesso a produções em cada linguagem artística. Os professores alfabetizadores da classe escolhida têm que apresentar um projeto após as excursões, aplicando atividades relacionadas ao tema da visitação. Por essa razão é importante que haja uma boa articulação com o professor de Arte.

2.3 O LUGAR DA ARTE E AS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

Em 2007, foi criado um projeto para o ensino de Arte no ciclo I em decorrência da instituição do ensino de Arte, a ser ministrado pelo professor especialista, pelo então Secretário da Educação. O projeto denominado *Ensino de Arte Nas Séries Iniciais - Ciclo I* foi um conjunto de propostas articulado de acordo com os três eixos que norteiam o trabalho em Arte: produção, fruição e reflexão de acordo com os PCN.

O Ensino de Arte Nas Séries Iniciais - Ciclo I pode ser considerado um documento inovador por ser um material de auxílio pedagógico ao professor de Arte do ciclo I e por envolver as quatro linguagens artísticas com parâmetros simples, em um projeto único, de maneira que todos os professores de Arte saibam o que ensinar nesse ciclo. Em sua metodologia, há o projeto "*Alice no País das Maravilhas*", que faz uma relação entre o conto de Lewis Carroll e o processo de desenvolvimento da intelectualidade da criança, envolvendo as linguagens artísticas em sua totalidade. Para cada linguagem artística propõem-se atividades de apreciação, fruição e contextualização artística, trabalhando com a possibilidade de explorar o imaginário da criança.

O projeto *Ensino de Arte nas séries iniciais - Ciclo I* apresenta os questionamentos do professor de Arte e dos possíveis conteúdos a serem ministrados e a metodologia a ser escolhida, bem como compartilha as discussões, reflexões e os encaminhamentos de sugestões, certezas e dúvidas que se fizeram presentes na elaboração deste material pedagógico (FDE- CENP, 2006. p. 19), como também mostra a importância de propostas práticas no ensino de Arte, se apropriando de cada linguagem artística.

Apesar de tratar-se de um conjunto de propostas decorrentes da instituição do ensino de Arte nas séries iniciais do ciclo I, publicado e distribuído a toda rede estadual, para escolas do ciclo I, é necessário ser divulgado em meio aos professores de Arte em todos os ciclos, caso contrário, o risco que se corre é de uma educação descontinuada, sem haver uma sequência e uma comunicação entre o professor do ciclo I e o professor do ciclo II e do ensino médio.

Diante dessa dificuldade, discutiu-se a necessidade de criação das expectativas de aprendizagem em Arte, idealizando uma proposta de ensino de Arte que tivesse as mesmas características do sistema de currículo único que estava em vigor e que se comunicasse com as quatro linguagens artísticas -Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Dança. Assim, os planejamentos das aulas de Arte não seriam somente baseados na criatividade do professor de Arte. Além do que, as aulas poderiam ficar isoladas do projeto pedagógico da unidade escolar ou das escolas do entorno.

Ao final de 2011, a Equipe Técnica de Arte da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias) criou fóruns para estabelecer as expectativas de aprendizagem em arte, prevendo o desenvolvimento das quatro linguagens artísticas para formatar o currículo da disciplina para os alunos do 1º ao 5º ano da rede estadual, a ser utilizado pelo professor de Arte a partir de 2012. No site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo foram disponibilizadas as expectativas de aprendizagem dos três primeiros anos do ensino fundamental, numa versão preliminar, pois a orientação, em novembro de 2011, era de que o documento ainda estava em desenvolvimento:

Durante o ano de 2011, um grupo de Professores Coordenadores de Arte das Diretorias de Ensino - PCOP, da COGSP e da CEI, reuniu-se mensalmente, juntamente com a Equipe de Arte da CENP e consultores especialistas em cada uma das linguagens artísticas (Artes Visuais, Teatro, Dança e Música), com o objetivo de estabelecer expectativas de aprendizagem e elaboração de situações de aprendizagem para compor o currículo de Arte dos nos iniciais (CENP, 2011).

Considerando o texto da Equipe Técnica de Arte da CENP acima citado, podemos perceber o trabalho nos bastidores com empenho em compor um currículo de Arte dos anos iniciais do ensino fundamental que pudesse abranger cada uma das linguagens artísticas. As expectativas de aprendizagem em arte para o ciclo I foram desenvolvidas com o objetivo de oferecer maior apoio ao trabalho nas aulas e assegurar a qualidade de ensino e de aprendizagem oferecida às crianças. A versão preliminar, como foi chamada, foi divulgada para os três primeiros anos, propondo a futura formulação do documento, a fim de abranger o 4º ano e 5º ano do Ensino Fundamental. Estava organizada em três quadros: expectativas de aprendizagem; condições didáticas e indicadores para a elaboração das atividades;

Em linhas gerais, o objetivo é orientar e auxiliar os alunos na apreciação de cada linguagem artística, bem como observar se o aluno, ao contato com o objeto artístico, reage com prazer, se faz uso do que aprendeu em suas produções - sem perder a autonomia nelas, compartilhando com os colegas sua produção e compreensão do que aprendeu - e se ele reconhece a arte como patrimônio cultural da humanidade.

Seu objetivo é ainda observar se o aluno reconhece a Dança como expressão artística do corpo, compreendendo diferenças e semelhanças de elementos do cotidiano e as ações e movimentos do corpo que dança, bem como se reconhece elementos corporais rítmicos apropriando-se e incorporando esses elementos da Dança, fazendo uso e criando suas composições individualmente e em grupo.

Observar a reação da criança quando em contato com a linguagem musical, como ela se expressa sobre o repertório apreciado, improvisando, sincronizando com o grupo e interagindo com as diversas produções musicais também é importante objetivo.

Quanto à linguagem teatral, visa a observar se a criança a reconhece como expressão artística, sentindo vontade e sentindo-se à vontade para participar de encenações, demonstrando prazer, interesse e inventividade nas atividades relacionadas à expressão cênica.

As expectativas em Artes Visuais têm, como objetivo principal, a apreciação e a percepção dos elementos visuais e suas diferentes modalidades e da arte como linguagem que pode ser um canal para expressão de ideias e sentimentos, percebendo-se gradativamente as diferenças culturais contextualizadas, através da história da humanidade.

O *Ensino de Arte nas séries iniciais - Ciclo I* sugere que professor de Arte deve ousar com sua criatividade, a fim de levar o aluno a apreciar cada linguagem artística, independente dos recursos materiais de que ele disponha. Dessa maneira, mesmo com poucos recursos, o professor de Arte pode trabalhar com o desenvolvimento da capacidade de criação da criança.

Para a criança, a Arte é naturalmente um sistema de comunicação consigo e com o mundo, e dessa maneira, se comunica através da Arte em sua totalidade, sem haver uma distinção entre elas. A criança vai se comunicando com o mundo e isso acontece ao longo de seu crescimento e desenvolvimento, ou seja, prossegue em suas fases de aprendizagem.

Uma importante pesquisa sobre o desenvolvimento da capacidade de criação da criança, de acordo com suas fases de aprendizagem, é desenvolvida por Lowenfeld (1970), nos apontando, a partir daí, suas hipóteses de acordo com as expectativas de aprendizagem da criança. O autor faz uma relação da representação pictórica em cada fase do desenvolvimento, concluindo que “[...] a Arte exprime a relação do artista com seu eu e com seu meio” (LOWENFELD; BRITAIN, 1970, p.395) e afirma que “o trabalho de arte das crianças pequenas está intimamente relacionado ao seu nível de desenvolvimento.” (LOWENFELD; BRITAIN, 1970, p.315) Sua arte está unida ao seu desenvolvimento mental e criador e deve ser cuidadosamente observada e respeitada pelo professor de Arte e por qualquer adulto. Podemos observar uma concordância com o pensamento de Pillar (1993) quando a autora afirma que é necessário:

Acompanhar e ativar um processo em que a criança está se construindo, o qual passa por várias etapas que correspondem ao nível de desenvolvimento da criança em cada momento e às solicitações sócio - culturais do seu meio. Esse desenvolvimento se faz em ritmo pessoal, com um sentido que lhe é próprio (PILLAR, 1993, p.16).

Assim, um documento que trouxesse as expectativas de aprendizagem para cada série/ano da criança revelaria as etapas e o nível de aprendizagem correspondente e estaria auxiliando o professor de Arte a propor suas aulas para determinadas turmas, respeitando seu tempo de aprender.

No que se refere à aprendizagem na alfabetização e letramento e às possibilidades de criação, mesmo em situação de poucos recursos, sobretudo nas escolas de camadas mais pobres, o professor de Arte, pode ousar de sua inventividade com as habilidades artísticas. Lowenfeld e Brittain (1970), afirmam que “a Arte pode proporcionar a oportunidade para o desenvolvimento à custa de recursos jamais possibilitados por outras áreas disciplinares” (LOWENFELD; BRITAIN, 1970, p. 404) e as oportunidades de criação vão desde o aproveitamento corporal e/ou vocal, no universo cênico e/ou vocal, na “*performance*”, nas danças, que podem ser do tipo modernas, rituais e/ou regionais e pode ser até mesmo na proposta de pesquisa de materiais para compreender o universo das Artes Plásticas, como pintura, recorte, colagem, montagem, pesquisa de cores, tons, texturas, contextualizando com a história de artistas, assim como reconhecer nessas histórias e nesses movimentos artísticos a própria história da humanidade, proporcionando uma forte contribuição para o

desenvolvimento cognitivo e corporal de todo indivíduo que se envolve com ela, não necessariamente na infância, mas é importante começar a partir dela.

O projeto *Ensino de arte nos anos iniciais - Ciclo I* com as expectativas de aprendizagem propõe orientar o professor de arte norteando-lhe através das condições didáticas básicas e dos indicadores para a elaboração das atividades, sem a intenção de ser uma receita, mas uma maneira de mapear as ações significativas no processo de ensino e aprendizagem para cada série/ano. Por essa razão e por seu conteúdo esse projeto foi uma sugestão inovadora, pois abriu a oportunidade de sistematicamente envolver as linguagens artísticas em sua totalidade com parâmetros simples, em um projeto único, em que toda a rede apresentaria sua leitura e interpretação do que se tratou o projeto, assim oportunizando a todos os professores de arte a organização de suas atividades, segundo as propostas do projeto, ou seja, o professor de Arte pode saber exatamente quais conteúdos ensinar e como ensinar no ciclo I.

Entretanto, ainda é necessário saber se esse projeto é utilizado pelos professores como suporte para a preparação da proposta pedagógica da escola e até mesmo se os professores de Arte têm conhecimento desse material, até porque esse professor, quando está lecionando no ciclo II (que compreende do 6º ao 9º ano) não tem contato com as especificidades do programa do ciclo I, embora todos devam estar atentos às etapas de aprendizagem do aluno, sobretudo primeiro ciclo.

Ao observar as etapas de aprendizagem da criança propostas na Psicogênese da Língua Escrita, pode-se buscar expectativas de aprendizagem através do levantamento de hipóteses previamente diagnosticadas a partir da avaliação iniciante que consiste na sondagem para o levantamento de repertório - suas experiências reais ou simbólicas -, a fim de investigar seu conhecimento prévio sobre qualquer conteúdo (WEISZ, 2002).

A sondagem é o momento para o professor conhecer sua turma, pensar nos alunos como o grupo com quem vai partilhar o conhecimento. Para o ensino de Arte não é diferente. No primeiro momento, deve-se propor uma sondagem do conhecimento que o aluno tem das linguagens artísticas e de seus elementos constitutivos. No segundo momento, é feito o encaminhamento das ações, ou seja, um levantamento de propostas possíveis, avaliações e replanejamentos.

Em função do percurso do projeto pedagógico, o professor propõe, seleciona ou recria situações desafiadoras de aprendizagem para seus alunos e no

terceiro momento é feita a verificação do que foi ensinado e aprendido. Essa sistematização acontece em duas circunstâncias: no encerramento de cada aula (ou no começo, com a memória do que aconteceu na anterior) ou ao término de um projeto. Os alunos aprendem a refletir sobre o conhecimento do qual se apropriaram. (MARTINS, 2009, p. 159).

É possível que tenha sido na tentativa de resolver essa questão de descontinuidade do ensino e aprendizagem em Arte, que, durante o ano de 2011, foram preparadas análises estruturadas do ensino de Arte no ciclo I, nas escolas públicas estaduais em São Paulo, pela CENP (Coordenadoria Educacional de Normas Pedagógicas). Foi feito um levantamento dos referenciais teóricos e preparados fóruns com professores de Arte, através do *site* da Secretaria da Educação que trata da formação dos professores na modalidade *on line* denominado *Rede do Saber*, concretizando assim, as Expectativas de Aprendizagem em Arte para as escolas estaduais de São Paulo.

Procedeu-se um levantamento de referenciais teóricos sobre arte, em cada uma das suas linguagens, que contribuiriam para a consolidação do ensino de Arte nas escolas brasileiras, dentre eles os relevantes estudos da professora Ana Mae Tavares Barbosa, como também foram organizados e analisados os documentos legais do Brasil começando pelas *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692 /71 e nº 9394 /96*, assim como os relacionados ao ensino específico de Arte que é o caso dos *PCN/Arte para o Ensino Fundamental*. Também se analisou a *Resolução SEE/184/02* da implantação de aulas de Arte no ciclo I.

Coube ao *site Rede do Saber* Informar aos professores de arte (principalmente do ciclo I) através do documento nº 282-2011 de 29/11/2011, orientando-os a acessarem e responderem a pesquisa de opinião sobre a versão preliminar do documento que tem por objetivo formatar o currículo da disciplina para os alunos de 1º ao 5º ano da rede estadual, entendendo ser necessária a participação dos profissionais em arte-educação para a elaboração das expectativas de aprendizagem em cada linguagem artística.

O conteúdo da versão preliminar do documento que propõem as expectativas de aprendizagem em Arte engloba cada uma das linguagens artísticas como um conjunto de saberes e fazeres possíveis, trazendo encaminhamentos para apoiar o trabalho do professor de Arte e buscando assegurar a qualidade de ensino no ciclo I. É

perceptível a semelhança das perspectivas apreciadas no projeto *O Ensino de Arte Nas Séries Iniciais – Ciclo I* com o conteúdo da versão preliminar das expectativas de aprendizagem em Arte para o ciclo I como se um fosse inspirado no outro.

Já no início do ano letivo de 2012, a CENP divulgou aos professores e demais integrantes da equipe pedagógica um documento no qual se encontravam as orientações para todos os professores da rede estadual de ensino para acolher os alunos. Estas orientações tinham os encaminhamentos de acordo com as propostas de política pública educacional, sobretudo em relação às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática para os professores alfabetizadores, mas também vinha com uma novidade: uma proposta específica de trabalho para os professores de Educação Física e os encaminhamentos para a utilização das expectativas de aprendizagem em Arte, documento que fora desenvolvido no final do ano de 2011, como já comentei anteriormente.

O texto do documento com os encaminhamentos da versão preliminar das expectativas de aprendizagem para ensino/aprendizagem de Arte inicia-se com uma pergunta bem humorada, porém importante - As aulas de Arte: por onde começar? Essa pergunta que também se encontra na publicação *Ensino de Arte nas séries Iniciais – Ciclo I* (FDE, 2006, p. 23) mostra a necessidade de se nortear o trabalho do professor de Arte para que o aluno possa ter uma aprendizagem significativa com a qual venha a apreciar, fruir e contextualizar, por meio da Arte.

A equipe de Arte da CENP também sugere aos professores de Arte, para o desenvolvimento das aulas, consultar ao livro “O Ensino de Arte nas Séries Iniciais – Ciclo I”, para que seja utilizado como guia de planejamento das atividades.

Podemos observar, dentre os encaminhamentos, uma orientação aos professores de Arte para que valorizem os conhecimentos dos alunos, para que os conheçam e que através de sondagens possam oferecer a eles ensino de qualidade e prazeroso: “desenvolva seu trabalho considerando que novos saberes são construídos a partir dos conhecimentos prévios dos alunos” (SEE, CENP, Rede nº 282-2011). Outro encaminhamento importante desse documento é a sugestão do uso do acervo do programa vigente como substitutos do que a CENP denomina de estímulo gerador original, o Projeto Alice No País das Maravilhas, que consta no livro *Ensino de Arte nas séries iniciais - Ciclo I* (FTD- CENP, 2006), uma oportunidade para que o professor de

arte possa articular seu planejamento com o planejamento dos professores alfabetizadores.

As expectativas de aprendizagem em Arte propõem ações para que o professor leve o aluno a ter contato com as linguagens artísticas, possibilitando-lhes a apreciação, o envolvimento, as descobertas, a experimentação, a criação e a socialização, melhorando sua desenvoltura em produções individuais e em grupo, como podemos conferir nos dois últimos objetivos deste documento: “Percebam que nas aulas de Arte todos podem desenhar pintar, atuar, cantar, dançar [...] Encontrem diferentes maneiras de representar seus pensamentos e sentimentos por meio das linguagens não verbais” (SEE-CENP, Rede 282-2011). Há também uma sugestão para que haja a articulação de um trabalho integrado entre Alfabetização e Arte sem perder de vista o objetivo principal e foco: o processo de alfabetização do aluno no ciclo I.

2.4 ENCONTROS E DESENCONTROS DA FORMAÇÃO E PRÁTICA DO PROFESSOR DE ARTE

Nos últimos tempos as questões a respeito da formação dos educadores tem ganhado corpo e se fortalecido na comunidade acadêmica. Isso ocorre pela necessidade de uma constante melhoria, sobretudo no ensino público. Para requerer essa melhoria se faz necessário focar nas questões pertinentes à formação dos profissionais da educação, a fim de definir coerentemente o perfil e as competências desse profissional, tendo também a ideia primeira sobre os conhecimentos profissionais desse professor. Isso vale para todo profissional e também para todos da área da educação, entretanto aqui desejo levantar as questões acerca da postura do professor de arte.

Apesar de não ser o foco desta pesquisa é importante pensar em discussões futuras sobre o saber pedagógico e o especializado nesta área e a pergunta pode ser expressa assim: Como se processa o conhecimento sobre o ensino e para o ensino de Arte? Essa pergunta é geral e pode ser especificada em como é que o professor aprende para o ensino de Arte? Dessa maneira, podemos perceber que ao traçar o perfil dos professores de Arte, temos ideia da consciência crítica sobre nós professores e sobre o que fazemos, bem como sobre o que entendemos como conhecimento profissional numa

relação do, sobre e para o ensino, sem que haja desencontros entre professor e conhecimento. Assim se revela a identidade desse profissional que saberá quem é, o que faz e como faz o que escolheu fazer, levando em consideração que não sabe tudo, mas que é necessário estar atento às inovações.

Outro ponto a observar é que o educador é um profissional que tem como dever compartilhar os saberes que lhe são pertinentes e em sua jornada vai refletindo sobre o processo de ensino, apropriando-se desses saberes e entendendo que conhecer é aprender e que todo aprender está ligado ao desenvolvimento cognitivo e emocional para fazer sentido para toda a vida. Assim se revela a identidade do que tem o prazer de ser e estar professor.

O conhecimento não é estático, é prático, e o que chamamos de prático são os fazeres do conhecimento, o que é feito a partir daquilo que está sendo teorizado. É um modo de fazer sem ser uma receita que nos direciona, trazendo a possibilidade de buscar conteúdo e formas, as várias maneiras de ser, estar e fazer. Esta prática, no contexto escolar, como define Nóvoa, “são as normas e técnicas derivadas do conhecimento científico, relação qual se constitui a formação e desenvolvimento das capacidades e atitudes profissionais docentes” (1997, p.108).

Na esfera social, Lefebvre (1995, p.69) traz que o conhecimento do professor está relacionado à sua matéria, neste caso, o que um *Arte – educador* sabe sobre Arte e educação, e mais o que sabe sobre ser educador. Debruçando sobre esse ponto, Pimenta (1998) atenta para um conhecimento sobre e para o ensino, levando sempre em consideração os saberes da docência que envolvem experiência do professor, neste caso, de Arte, nos seus lugares de ser professor, em seus idiomas, seja nas Artes Plásticas, Cênicas, Música e Dança, e também o saber científico, sobre qual linha de pensamento esse Arte – educador perpassa, quais são as ideias que lhe aproximam, seja de um pensamento mais liberal, modernista ou não. Não importa, ele deve ter isso bem definido, pois ainda estamos falando de identidade.

Importante é o saber pedagógico, revelando como os saberes da Arte são transmitidos enquanto saberes que se ensinam e se aprendem. É em concordância com esse pensamento que se discursa sobre os saberes da docência.

Uma professora de Arte, habilitada em Artes Cênicas, por exemplo, não pode dizer que não entende as outras linguagens porque é especialista em apenas uma, mas deve lembrar-se que é especialista em Arte e que estudou com mais ênfase uma

linguagem específica. Seu papel como professora é levar o aluno a conhecer, aprender sobre e apreciar Arte, a fim de que venha a reconhecer sua identidade cultural, de seu povo, de seu país, de sua época, da sua condição humana. Sabendo e praticando isso, certamente o aluno terá a oportunidade de, ao vivenciar as aulas, apreciar cada linguagem artística. Talvez com uma pitada a mais nessa ou noutra linguagem, por causa da especialização de quem lhe ensina, mas é preciso garantir que, de maneira alguma, seja negada ao aluno a apreciação a partir da vivência nas outras linguagens.

A maneira com que o professor compreende as ideias postas é sua prática e essa faz parte de sua aprendizagem efetiva, assim como o professor, ao assumir uma postura reflexiva, renova seu conhecimento e busca em sua experiência e reflexão, entendendo suas condições e conhecendo bem seus objetivos, combinando, adaptando, criando com meios de ensino, situações didáticas que convenham aos seus alunos e à forma como avança no programa.

Outro ponto é saber onde e como o professor está inserido no local de trabalho, palco de suas ações pedagógicas, e como isso influencia nessas ações. Nem sempre tem material para pintar, recortar, colar, esculpir, instalar, nem sempre haverá espaço físico suficiente para dançar, atuar, correr. Muitas vezes sua aula vai fazer tanto barulho que irá incomodar os vizinhos de sala.

É importante ser a voz para que essas coisas funcionem, mas no agora, no hoje é importante que o professor sinta-se parte integrante da realidade escolar, pois a vivência do professor com a realidade escolar, bem como sua história de vida e prática pedagógica propiciam mais experiência, integralizando o ser e o estar professor.

Na maioria das vezes, as inovações que partem das políticas públicas não estão direcionadas especificamente ao ensino de Arte, cabendo ao professor de Arte não se isolar dos seus colegas profissionais da educação, a fim de encontrar os caminhos para sua contribuição nesse processo.

O conhecimento profissional e prático está ligado ao campo do conhecimento epistemológico, pedagógico, didático e da experiência e está acessível àqueles que se embrenham pelo caminho das possibilidades, se preocupando com uma educação de qualidade. Esse não deve ser mérito do professor de Arte, mas de todo profissional envolvido com a Educação.

A necessidade de formação continuada é palavra de ordem em todas as esferas profissionais. Não se fala em profissional sem se falar em atualização e, no setor educacional, não é diferente, além de ser extremamente necessário.

Para que os professores de Arte possam desenvolver melhor seu trabalho, de maneira que atinjam os objetivos propostos nas expectativas de aprendizagem em sua disciplina, também se faz necessária formação específica para desenvolvimento das atividades, como nas previstas no livro *Ensino de Arte nas séries iniciais – Ciclo I*, seja para os que atuam ou não com ciclo I, pois acredito na socialização de conhecimentos para que não haja fragmentação e descontinuidade.

A sociedade é mutável, o aluno não é mais o mesmo, então o professor também não pode ser. Há um resgate cultural, mas também há uma cultura atual, mesmo que seja a de outro olhar sobre o mesmo objeto outrora visto.

Diante das observações feitas até agora em documentos, programas e projetos relacionados ao ensino de Arte para o aluno em processo de alfabetização, atestados pela literatura pertinente, podemos entender que há algumas dúvidas conceituais sobre a Arte e seu ensino, na realidade de professores brasileiros, muitas vezes como resultado da má interpretação de algumas teorias ou do atraso em se posicionar em relação às mudanças que ocorreram no ensino de Arte no decorrer dos anos.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

O estudo, de natureza qualitativa⁷, ambienta-se em uma escola pública estadual no município de Diadema. Participaram da pesquisa, os professores alfabetizadores e de Arte. Por ter a presença do professor especialista em Arte nos processos de alfabetização nesta escola, tornou-se viável a investigação sobre as relações entre Arte e Alfabetização no âmbito da escola pública.

São aqui descritos os procedimentos utilizados na elaboração dos instrumentos de coleta de dados e na organização do campo da pesquisa, bem como a caracterização de seus participantes.

A escola está localizada na zona urbana, próximo a indústrias, conjuntos habitacionais e comunidades. Atende alunos de 7 aos 10 anos que moram nas proximidades e em bairros vizinhos. Possui 20 salas de aula, quadra aberta, onde são ministradas aulas de Educação Física e as apresentações dos eventos culturais. Não possui sala específica para o ensino de Arte, possui dois pátios, em um deles foi construído em 2010, um palco de alvenaria. As aulas são ministradas em dois períodos, manhã e tarde.

A escola possui Projeto Político Pedagógico e durante o tempo que ocorreram os procedimentos da pesquisa, a equipe docente esteve composta da seguinte maneira: 21 professores efetivos, 15 professores Ocupantes de Função Atividade (OFA) e 5 especialistas que compreendem aos professores de Arte e Educação Física. Os encontros para discussão e formação pedagógica para todos os professores acontecem com a equipe docente e gestora em um dia da semana, e é quando também preparam, em conjunto, o plano semanal das atividades a serem ministradas em sala de aula. Nos momentos de preparação do plano semanal, as professoras se organizam por ano/série.

A referida pesquisa teve início com o levantamento bibliográfico a fim de buscar literatura pertinente ao tema proposto oferecendo base teórica necessária para a

⁷ A elaboração da pesquisa só foi possível após aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UMESP). Anexo 4.

leitura e análise com objetivo de investigar como se apresenta o ensino de Arte no ambiente em que o foco é a Alfabetização.

Foi realizado contato com a escola, por meio de pedido de permissão para efetuar a pesquisa e devidamente autorizado pela Diretora (ANEXOS E e F) tornando a instituição coparticipante da pesquisa (ANEXO G).

3.2 A CONSTRUÇÃO DOS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

3.2.1 Entrevista

Após haver lido e analisado o material teórico, foi elaborado um roteiro de entrevista com questões semi-diretivas (ANEXO A) a ser realizada com 8 professores (4 de artes e 4 alfabetizadores) com o objetivo de fazer um levantamento do perfil dos entrevistados das duas áreas de atuação pedagógica em questão.

A entrevista empírica se fez necessária por haver questionamentos que pertencem a dois universos específicos: o da Arte e o da alfabetização tornando-se adequada para a pesquisa pois é um procedimento que aproxima o pesquisador do sujeito e desta maneira pode-se conhecer os diversos pontos de vista acerca do mesmo objeto, possibilitando a análise a fim de se chegar algumas considerações acerca do que se está sendo investigado (BARDIN, 1977; FRANCO, 2003).

Szymanski (2002) nos ensina sobre a importância da entrevista, dizendo que é através da prática que se consolidam os procedimentos de análise

As entrevistas foram registradas em aparelho de gravação digital de boa qualidade, transcritas na íntegra e devidamente autorizadas pelos participantes conforme assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO B) tendo assumido o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações obtidas e que serão utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa (ANEXO C) conforme documento apresentado para obtenção do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (ANEXO D).

De modo geral, o roteiro das entrevistas está dividido em três partes: a 1ª parte define o perfil dos sujeitos entrevistados com o objetivo de identificar dados dos participantes da pesquisa analisando possíveis correlações entre esses dados e a temática

investigada. Na 2ª parte discorre sobre o processo de ensino e aprendizagem em Arte a partir da identificação dos conteúdos trabalhados. Dessa maneira é possível entender a hipótese, em observações assistemáticas que há uma ênfase no ensino das Artes Plásticas. A 3ª parte desenvolve-se a partir do discurso sobre a relação entre os professores, pois ambos estão trabalhando com a mesma turma. Também é observada nesta parte, se há alguma articulação entre as disciplinas.

Quadro 1

Roteiro das entrevistas semi-estruturadas.

TEMAS	ROTEIRO DE QUESTÕES GERADORAS	OBJETIVOS
Questionário de perfil	<ul style="list-style-type: none"> - Como se tornou professor(a)? - Há quanto tempo é professor(a)? - Sua formação inicial como professor(a) partiu do ensino médio/superior? - Quanto tempo dista uma formação da outra? - Tem experiência em educação infantil/fundamental I, II ou ensino médio? 	Identificar dados de perfil dos participantes da pesquisa analisando possíveis correlações entre esses dados e a temática investigada.
Processo ensino-aprendizagem em Arte	<ul style="list-style-type: none"> - O que você gosta de ensinar? - Como você integra seu trabalho com o professor (de arte/alfabetizador)? Exemplifique. 	Identificar quais os conteúdos trabalhados. Há a hipótese, por observações assistemáticas de que existe uma ênfase nas Artes Plásticas.
Relação/Articulação	<ul style="list-style-type: none"> - Como você trabalha com o professor (de arte/alfabetizador)? - Poderia relatar algum caso em que as artes contribuíram para o ensino? - Quais são as maiores dificuldades nesse trabalho? -Quais são os pontos positivos nesse trabalho? - O que falta para o trabalho ser bem sucedido? - Em algum momento há espaço na escola para discussão entre você e o professor (de arte/alfabetizador)? 	Analisar a relação entre arte e alfabetização a partir dos relatos de experiência identificando possibilidades e conflitos.

Após análise das entrevistas, alguns pontos de tensão foram identificados. Com o intuito de esclarecê-los, e de também confirmar a interpretação que estava sendo feita, fez-se uso do grupo focal com 4 professoras (2 de artes e 2 alfabetizadoras) com o objetivo de a confirmar as análises inicialmente feitas e esclarecer alguns pontos de divergência e de convergência acerca da articulação entre professores de Arte e de alfabetização no trabalho em sala de aula, no quadro onde o foco é a alfabetização bem como saber se há formação de professores de Arte com vistas a um trabalho articulado com a alfabetização.

3.2.2 Grupo Focal

O Grupo Focal é uma metodologia que nasceu como técnica de marketing nos anos 20 por psicólogos que mobilizavam grupos com o objetivo de lançar um produto ou mudar suas características elementares para atingir seus objetivos junto aos consumidores. Na Educação, trabalhar com grupo focal é buscar aprofundamento que permite, através de grupos constituídos, perceber os porquês de alguns comportamentos se consolidarem tendo como foco o problema de investigação.

O Grupo Focal não visa consenso, mas é uma forma de provocar os sujeitos em relação ao problema numa interação livre, uma variada expressão de opiniões, sentimentos e atitudes, respeitando a tolerância e acolhendo as opiniões diversas onde os significados devem emergir das intenções. A análise do Grupo Focal não é feita com classificação dos sujeitos individualmente, mas tudo é analisado com o olhar apurado às reações do grupo a fim de perceber o que está por traz de certas posições (GATTI, 2012).

Definimos também, os grupos focais, como espaços de comunicação onde são analisadas as interações dos sujeitos, as memórias e as representações em processo a fim de entender a posição dos sujeitos a partir da análise de seus valores culturais.

Ele fornece dados com base na interação e fornece interpretações para ver como o(s) tema(s) est(ão) relacionado(s) aos valores culturais e normas compartilhadas na discussão em grupo, em torno de objetos de estudo consensual ou conflitantes (KALAMPALIKIS, 2011 p.439).

Segundo Kalamalikis (2011) o foco é o objeto de investigação e são observadas as falas, os interlocutores, as ausências, quem fala sem se preocupar com a fala do outro, de quem concorda ou não, e, sobretudo do discurso dos sujeitos que não se revela em palavras, mas sua linguagem não verbal está impregnada de significados.

Trabalhar com Grupo Focal é importante por possibilitar a retomada da conversa com os sujeitos, numa oportunidade para que as pessoas pensem, ou repensem juntas sobre o assunto foco da discussão levantada na pesquisa.

O mote do Grupo Focal foi trechos retirados das entrevistas que foram identificados como pontos de tensão no discurso das professoras. O conteúdo integral do Grupo Focal está anexado no final deste documento (ANEXO G).

3.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: O PERFIL

As professoras que participaram da pesquisa têm idade entre 47 a 63 anos. Quando questionadas sobre sua formação nem todas reconheceram logo o curso magistério como parte de sua formação considerando apenas os anos em que estiveram no curso superior. Três professoras de Arte fizeram curso Magistério antes do curso superior em Educação Artística. O tempo de trabalho no ensino fundamental I das professoras alfabetizadoras e de Arte entrevistadas está entre 18 a 30 anos.

3.3.1 As Professoras Alfabetizadoras

CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS ENTREVISTADAS

Alfabetizadoras	Idade	Tempo no EF	Tempo na EU	Formação
P 1	55	21	Desde 2008	Magistério (1983-1987) Pedagogia (2008 – 2011)
P 2	48	18	Desde 2010	Magistério (1990-1994) Pedagogia: Faculdade Anchieta (2003 – 2006)

P 3	63	30	Desde 2010	Magistério (1979-1982) Psicopedagogia Institucional(2004-2005)
P 4	50	19	Desde 2011	Magistério(1987-1991) Matemática (2002-2005)

No momento das entrevistas duas estavam em vias de aposentadoria, que se concretizou uma em 2011 e a outra em 2012.

Uma professora alfabetizadora fez o curso magistério em uma escola estadual, enquanto as outras três professoras alfabetizadoras fizeram o curso magistério em escola particular.

A professora alfabetizadora (P4), teve um mês de experiência no ciclo II em matemática área que se especializou após fazer pedagogia, mas optou por seguir a carreira no ciclo I, alegando ter gostado mais de alfabetizar.

A professora alfabetizadora (P3) fez pós-graduação em psicopedagogia.

A professora (P2) teve experiência em escola particular em um estágio remunerado.

3.3.2 As Professoras De Arte

CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS DE ARTE ENTREVISTADAS

Arte	Idade	Tempo no EF	Tempo na EU	Formação
Profª A1	55	16	De 2000 a 2008	Técnico em contabilidade /Desenho Industrial (1986 -1989) Educação Artística (1990-1991) Licenciatura Plena: 1999
Profª A 2	47	22	Desde 2010	Magistério (1986- 1989) Educação Artística (1990-1993)

Profª A 3	40	21	2009	Educação Artística/: (1991-1992) Artes Plásticas: 1992
Profª A 4	47	22	Desde 2006	Magistério (1986-1989) Educação Artística: (1990-1991) Artes Cênicas: 2001

As professoras de Arte têm idade entre 40 a 55 anos e todas se graduaram em Educação Artística e fizeram especialização em uma linguagem artística específica.

Somente uma professora fez Artes Cênicas, as outras fizeram especialização em Artes Plásticas. Nenhuma fez habilitação em Música, mas a professora Arte 1 graduou-se em Desenho Industrial antes de Educação Artística.

Somente uma professora de Arte (A3) não se graduou na mesma instituição de Ensino Superior que as demais.

No geral, as professoras de Arte demoraram a fazer a especialização que lhes davam direito à licenciatura plena exigida pelo Governo do Estado de São Paulo para a atribuição de aulas.

Três professoras de Arte fizeram o curso magistério e atuaram na alfabetização. Uma das professoras ainda atua como alfabetizadora na escola coparticipante e como professora concursada de Arte numa escola municipal de Diadema de Ensino Fundamental I.

3.4 PROCESSO DE COLETA DE DADOS

Durante as entrevistas, cada uma das professoras tinha uma maneira peculiar de responder as questões geradoras. Houve momentos em que ao falarem se repetiam e muitas vezes elas se desviavam do foco da questão ou do objetivo da pesquisa por causa dos devaneios, onde a intervenção foi necessária. Percebeu-se a dificuldade de interlocução por consequência de se sentirem bloqueadas para falarem de suas próprias experiências, ou por não terem tanta oportunidade de expressar-se, de terem voz, razão pela qual repetiam frases e faziam perguntas que sugeriam que se concordasse com suas afirmações (por exemplo: “né?”).

Não foi difícil selecionar as 4 professoras alfabetizadoras, haja vista a quantidade destas profissionais na escola excederem ao número de 20 pessoas. Porém, para entrevistar as professoras de Arte, foram encontradas algumas dificuldades, como por exemplo, o contato, pois já não trabalhavam na escola, havendo necessidade de fazer o levantamento das professoras de Arte da escola nos últimos cinco anos em razão da instituição do ensino de arte ministrado por professores especialistas na área.

Como exemplo de dificuldade, uma professora de Arte recusou-se em participar da pesquisa, quando contatada por telefone, alegou não ter trabalhado neste período mesmo constando seu nome em um planejamento anual da disciplina Arte, datado do ano de 2008.

As entrevistas com as 4 professoras de Arte e as 4 professoras alfabetizadoras, estão anexadas no final deste documento (ANEXO G).

Das professoras que foram entrevistadas no interior da escola, uma delas, ao falar, tentava uma postura diferente, mais rebuscada, que não lhe era peculiar, muitas vezes se perdendo no que estava falando (P3). Esta mesma professora não lembrou onde era o polo em sua cidade da universidade em que concluiu o curso que ela chamou de pós-graduação em Psicopedagogia institucional.

Algumas professoras tiveram momentos de divagação por decorrência de se lembrarem do passado, do tempo que estudaram na graduação, ou no ensino básico quando se relacionava a questões sobre sua relação com o ensino de Arte. Outras, nem sequer fizeram relação entre o ensino de Arte e sua experiência pessoal, acadêmica ou profissional.

A professora de Arte (A2), também deixou no passado uma experiência numa instituição de ensino superior no interior de São Paulo, mas, ao contrário de algumas professoras alfabetizadoras, fez questão em compartilhar que fez o curso Magistério e citou sua experiência como professora alfabetizadora que, segundo ela, influenciou muito em sua construção como professora de Arte. Em seu discurso, revelou características de professora alfabetizadora e não de professora de Arte, haja vista que, ao perguntar *o que você gosta de ensinar em Arte* a professora respondeu História, e divagou sobre a história da Arte como uma professora leiga em relação à contextualização histórica das linguagens artísticas (Dança, Música, Artes Plásticas e Artes Cênicas/Teatro).

As entrevistas com duas professoras de Arte (A1 e A2) aconteceram em local fora do ambiente escolar, em suas residências, por julgarem, nestas condições, confortáveis para responder às questões. Ambas escolheram dia e horário propício, a fim de que não houvesse interrupções. Já no caso das outras duas professoras A3 e A4, as entrevistas foram dentro de uma sala reservada na própria escola onde atuam com a devida autorização dos gestores, fora do horário de aulas, pois assim julgaram mais prático.

A professora A3 ficou muito emocionada e grata por haver sido convidada para participar da pesquisa através da entrevista, alegando acreditar que não lhe davam o devido valor em sua caminhada profissional.

A professora A4 relutou muito em participar da pesquisa, alegando não se sentir confortável e confiante para ser entrevistada. As professoras alfabetizadoras escolheram ser entrevistadas na própria escola fora do horário de aula, por julgarem ser mais viável, escolhendo uma sala de aula vazia, para nosso encontro, o que foi possível no mês de dezembro, quando já não havia mais alunos na escola.

Em razão da não autorização da gravação por algumas professoras alfabetizadoras que quiseram responder as perguntas como um “questionário fechado”, fez com que eu aproveitasse para esta pesquisa, o material que a captação da voz fora autorizada. Um motivo pelo qual deixou todas as professoras à vontade para participarem das entrevistas foi o fato de saberem que a pesquisa estava devidamente autorizada pela direção da escola e por tomarem conhecimento acerca do respeito pela privacidade e demais itens do conteúdo do TCLE (ANEXO B), qual foi entregue para conhecimento e devidamente assinados pelas entrevistadas.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

A análise dos dados, baseada na análise de discurso de Bardin (1977) e Franco (2003), fora feita à luz do referencial teórico adotado.

Após transcrição completa, e ao ouvir repetidas vezes cada uma das entrevistas, foi organizado e montado o banco de dados do perfil das entrevistadas e a transcrição das entrevistas para a análise desses dados na íntegra das falas dos sujeitos.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais o analista se debruça (BARDIN, 1977) levando em conta a situação concreta que se expressa a partir da práxis dentro de um contexto histórico social (FRANCO, 2003).

Os processos de análise de conteúdo auxilia o pesquisador a superar intuições ou impressões precipitadas e possibilita a desocultação (BARDIN, 1977, p.10) de significados invisíveis à primeira vista e podem ser encontrados ora na fala, ora nas divagações dos sujeitos, bem como no silêncio, no “não dito” pelos entrevistados, propondo uma superação da “ilusão de transparência”, via “vigilância crítica” e o emprego de “técnicas de ruptura” que “obrigam à observação de um intervalo de tempo ente o estímulo-mensagem e a reação interpretativa” (BARDIN, 1977, p.10-28) com a finalidade de manter o rigor, validade e fidedignidade dos procedimentos metodológicos (BARDIN, 1977).

A partir de um olhar amplo sobre o conteúdo, de acordo com as respostas de cada uma das 08 perguntas feitas para as 4 professoras alfabetizadoras e para as 4 professoras de Arte, emergiram as primeiras impressões que podem ser assim expressas e que serão mais bem apresentadas e discutidas no próximo capítulo.

Todas as professoras alfabetizadoras fizeram complementação pedagógica em instituição de Ensino Superior por decorrência da resolução que implica na atualização destas profissionais. Dentre as professoras de Arte, curiosamente, nenhuma delas concluiu a Licenciatura Plena na mesma instituição onde se graduaram professoras de Educação Artística. Esta conclusão se deu num tempo relativamente longo entre uma faculdade e outra, entre três a 10 anos de distancia.

De acordo com as perguntas diretivas formuladas às professoras, no geral suas respostas foram assim expressas:

Quando questionadas sobre quais são os desafios de sua profissão; as respostas recaíram na falta de apoio da família e a diversidade de informações que o aluno adquire fora do ambiente escolar. O fato de encontrarem diferentes fases de aprendizagem dos alunos na mesma classe também foi citado.

Sobre o que a professora gosta de ensinar; uma professora alfabetizadora afirmou gostar de ensinar a Língua Portuguesa, leitura, interpretação e gramática. Outra professora respondeu preferir o ensino da matemática.

Sobre como se relaciona trabalho da professora alfabetizadora com a professora de Arte; as professoras alfabetizadoras reconhecem a importância da Arte e do seu ensino, mas não consideram uma relação positiva no trabalho com a professora de Arte. Porém, uma professora citou um exemplo que a Arte contribuiu significativamente para o ensino de Língua Portuguesa em sua classe.

As professoras alfabetizadoras e de Arte tiveram oportunidade de relatarem algum caso em que houve na opinião delas uma integração na atuação pedagógica de ambas as profissionais mutuamente.

Sobre como é o trabalho da professora de Arte com a professora alfabetizadora, há fortes indícios de falta de integração entre as professoras, tanto alfabetizadoras como de Arte.

Ao serem questionadas sobre os pontos positivos na relação entre as áreas de atuação: o ponto alto do trabalho é a aprendizagem do aluno. E sobre os pontos considerados negativos são por causa da falta desta relação, os discursos estão centrados na falta de união e integração entre os profissionais, ou seja, são dois profissionais trabalhando isoladamente.

Quando questionadas sobre o que é necessário para o trabalho ser bem sucedido as respostas recaíram na necessidade de um planejamento pautado na interdisciplinaridade.

Ao perguntar se em algum momento há espaço na escola para discussão pedagógica entre as professoras, no geral, a resposta foi que não há espaço de discussão entre as professoras de Arte e alfabetização na escola para discutirem sobre suas especificidades. Quase todas as professoras responderam que a própria sala de aula, a sala dos professores ou o horário de intervalo dos alunos, serviam para discussão entre as professoras alfabetizadoras e de Arte, muitas vezes de maneira informal.

A fim de organizar o mote das entrevistas para facilitar a análise optou-se por montar categorias. O método das categorias consiste em uma técnica na Análise de Conteúdo que classifica diferentes elementos textuais e expressivos, levantando significados da MENSAGEM (BARDIN, 1977). Na organização do material aparecem os elementos que repetem ou se relacionam no contexto, o qual os interlocutores revelam suas opiniões sobre o mesmo assunto, explicitando os significados (SZIMANSKI, 2002).

Bardin (1977) orienta que é importante categorizar, pois assim, é possível saber entre os sujeitos as divergências e convergências nos pontos de vista de cada um acerca do tema em questão. É através da categorização que os dados brutos são organizados e condensados em uma representação simplificada, onde possivelmente aparecem as informações implícitas que auxiliam o pesquisador em sua análise. Bardin enfatiza a importância deste método e acrescenta que no momento da escolha das categorias, tudo depende dos critérios de classificação, ou seja, daquilo que se procura ou se espera encontrar (BARDIN, 1977).

Após o processo de entrevistas, de acordo com as respostas obtidas foram elaboradas cinco categorias, que serão discutidas mais profundamente no capítulo seguinte. São elas:

1) **Família:** influencia do ambiente familiar e dos conhecimentos do aluno fora da escola; quando as professoras levantaram algumas situações que lhes são desafiadoras na profissão, como a precariedade no convívio em ambiente familiar que podem interferir na aprendizagem do aluno.

2) **integração professor/professor:** refere-se às tensões na interação/integração na relação entre professoras alfabetizadoras e de Arte entendendo-se que quando há precariedade na relação interpessoal pode haver interferência na relação pedagógica.

3) **integração Alfabetização/Arte:** quando apresenta tensões na integração Alfabetização/Arte, ou seja, quando as disciplinas não se integram porque seus professores também não o fazem, muitas vezes pela deficiência na própria formação acadêmica, como também quando as professoras alfabetizadoras entrevistadas sugerem uma integração na preparação da rotina semanal de aulas apontando ações metodológicas como o desenho geométrico, o artesanato, a alfabetização entendida somente como a aprendizagem das letras, ou a relação formal com o ato de ler e

escrever, sem a subjetividade, a prática social e a educação estética e uma referência a Arte como libertadora e as demais disciplinas como repressoras.

4) **Espaço físico e material:** quando a falta de material pedagógico e espaço físico na escola ainda é entrave para a prática;

5) **Formação:** relação com o tempo de qualidade na formação proporcionada pela escola. Neste ponto, a maioria nega ter a oportunidade das professoras de Arte e alfabetizadoras se aproximarem para planejarem a rotina ou para conversarem e refletirem com o grupo acerca de sua prática.

Neste movimento de análise e reflexão acerca das reações dos sujeitos sobre cada pergunta e resposta, encontra-se, na pesquisa, a oportunidade de (re) pensar os desafios que envolvem a prática docente. Cada pessoa tem um determinado pensamento ou experiência acerca do mesmo objeto e é por isso que a pesquisa é rica. Cabe agora a discussão das categorias a fim de conhecer o que elas revelam ou não.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Entendendo que o ensino de Arte na escola tem como objetivo levar o aluno a ter experiências estéticas e a promover sua alfabetização cultural, vale lembrar que as experiências estéticas provocam transformações internas no ser humano que o impulsionam a transformar a sociedade qual está inserido. (DEWEY, 1934/2010).

Neste sentido, este capítulo abordará a análise dos dados coletados nas entrevistas e do Grupo Focal, com o objetivo de refletir sobre a relação entre o ensino de Arte no contexto da alfabetização a partir das falas das professoras de Arte e de alfabetização.

Foram observados os desafios que estas professoras encontram quando trabalham na mesma escola e as possibilidades de soluções para transpor estes desafios a fim de encontrar um equilíbrio para estas relações entre os profissionais da educação culminando em sua melhoria.

Em busca de conhecer desafios de cada professora na sua própria função observou-se que as respostas geradas apresentaram dificuldades comuns relacionadas ao pouco envolvimento das famílias no processo de aprendizagem; a escolarização heterogênia e dificuldades de aprendizagem; a falta de material de apoio pedagógico e espaço físico deficiente para ministrar as aulas de Arte, havendo até quem colocasse em discussão a quantidade de aulas de Arte, o que já deveria ser superado com um organizado planejamento de aulas.

Ao serem indagadas sobre qual disciplina cada professora gosta de ensinar, duas alfabetizadoras afirmaram gostar da polivalência, sendo que uma delas preferia História e Geografia e outra preferia a Matemática por ser especialista na área.

Quanto às professoras de Arte, a maioria disse se envolver com todas as linguagens artísticas, apesar das ressalvas da **A3** sobre suas limitações, revelando uma ênfase nas Artes Visuais. Curiosamente, esta mesma professora afirmou não ter “alma de artista”.

Uma professora (**A2**) declarou gostar de ensinar História, sem deixar clara a concepção de História da Arte. Esta professora não tocou no assunto de experiências com as linguagens da Dança e da Música.

A professora (**A4**) é atuante como alfabetizadora na instituição co-participante e ministra Arte em escolas municipais da região. Mesmo como

alfabetizadora utiliza em sua metodologia, atividades relacionadas às linguagens artísticas como o desenho, o Teatro e a Dança com a classe.

Sobre como é o trabalho entre as duas professoras (alfabetizadora e de Arte), na maioria das falas, não há resposta clara, sempre repetem a falta de integração entre as disciplinas, ao relatarem algum caso em que contribuíram para o ensino, as alfabetizadoras citaram o auxílio para a compreensão da Língua Portuguesa, no tocante às colaborações do Teatro, da Dança e Música, revelando o conceito de Arte como ferramenta de apoio pedagógico visto pelas próprias professoras alfabetizadoras.

A professora de artes tinha feito um trabalho envolvente e o menino contou a história do desenho que ele fez. Foi muito gratificante porque a partir daí, eu falei: já sei aonde eu pego, contar história e recontar histórias, roda de conversa, roda de leitura, aí foi o momento que o menino foi se desenvolvendo, foi ótimo. (Professora Alfabetizadora **P1**).

Já entre as professoras de Arte, é possível perceber esta mesma visão:

A professora contou a história, você escreveu a história, e agora desenhe essa história pra mim como você tem na sua imaginação que figuras são essas porque é assim, quando a gente lê a gente imagina, a gente se transporta. (Professora de Arte **A1**). [...] No meu caso eu trabalhando a música sempre uso a dramatização. Gosto que o aluno entenda a letra através da expressão corporal. Ele aprende muito mais e se torna algo agradável. (Professora de Arte **A4**).

Entre as professoras alfabetizadoras há uma preocupação em ver a Arte integrando no planejamento a fim de interagir no conteúdo programático (Arte como ferramenta pedagógica). Entretanto, observa-se que duas professoras alfabetizadoras percebem a contribuição da Arte, quer seja pelas emoções, como a expressão e integração (**P1**), ou até pelo cognitivo (**P3**).

A Arte melhora a expressão corporal e a dramatização ajuda no desenvolvimento, na integração, colaboração, trabalho em equipe, união (Professora Alfabetizadora **P1**) [...] a dança e o teatro ajudaram no desenvolvimento tanto na leitura quanto na escrita, melhoraram bastante no final do ano ficaram aí treinando, combinando a escrever uma peça de teatro e a música também ajudou bastante (Professora Alfabetizadora **P3**).

A professora alfabetizadora **P2**, considerou importante o fato do momento da aula de Arte ser sua hora de folga.

Ao relacionar a contribuição da Arte com a alfabetização, a única professora de Arte que colocou a interdisciplinaridade como uma possibilidade do aluno entender com outro olhar o que está aprendendo culminando em uma postura autônoma para este aluno, foi a professora **A4**.

Vale ressaltar que esta mesma professora atua como professora alfabetizadora, o que pode ter contribuído para formular sua resposta e expor seu ponto de vista baseado em sua prática nas duas áreas.

As professoras de Arte tiveram respostas pouco esclarecedoras sobre a possível contribuição da Alfabetização para a Arte ou o contrário. O que na verdade acontece é a falta de um conhecimento mais abrangente e interativo e a maior percepção e articulação com a realidade, isso ocorre porque, ao longo da história da educação, transcorreu-se um frágil conceito de Arte-educação atrelado às dificuldades na formação que conseqüentemente causou nos professores uma postura tradicional onde os saberes são compartimentalizados (FRANCO 2008). Em razão disso, as maiores dificuldades no trabalho entre as duas disciplinas, o que falta para ser bem sucedida e os pontos negativos nesta relação, são os mesmos, ou seja, a falta de união de profissionais, disciplinas e conteúdos.

A professora alfabetizadora **P1** cita a falta de integração e de união e a rejeição por ter outro professor na sala de aula e lembra que há professores alfabetizadores que acham a aula de Arte desnecessária.

Já falta de planejamento integrado e a necessidade de troca de informações entre as professoras aparecem na fala da professora alfabetizadora **P2**.

Uma professora alfabetizadora **P4** faz questão de lembrar que ela mesma ministrava as aulas de Arte quando não era exigido o especialista e acrescenta que já tinham um plano de integrar os conteúdos, o que ela julgou ser a saída para sanar as dificuldades de relação entre profissionais e áreas de atuação.

Eu acho que é a falta de união, se você vai passar o seu planejamento e eu passar o meu planejamento pra você, dá pra uma ajudar a outra muito bem. Porque você não sabe o que eu to dando, você não sabe, se eu não te passar você não sabe, se eu não entregar o planejamento pra você, você não vai ver isso. Porque antes, quando não tinha o professor de Arte, a gente fazia a gente já pensava nisso em poder

juntar os conteúdos, mas agora está diferente, separado, vocês não sabem o que eu estou dando e nem eu sei o que vocês pretendem dar. Poderia ter uma troca aí. Precisa haver uma união entre os todos os professores da classe, Alfabetização, Arte e Educação Física, aí sai um trabalho legal. (Professora alfabetizadora **P4**)

Mais uma vez reforça-se a idéia da arte como ferramenta, com a qual os professores de Arte devem anexar aos conteúdos propostos pelos professores alfabetizadores. Lembrando esta situação Barbosa (1999) faz uma crítica sobre o ensino de Arte ministrado por alfabetizadores:

Temos professores dando aulas de arte que nunca leram nenhum livro de arte-educação e pensam que arte na escola é dar folhas para colorir com corações para o Dia das Mães, soldados no Dia da Independência, e assim por diante (BARBOSA, 1999, p.18).

Barbosa (1999) acrescenta o desconhecimento destas professoras sobre auto-expressão ou educação estética, excluindo a possibilidade de observação e compreensão da Arte.

As professoras entrevistadas reforçam a integração ou parceria como pontos importantes na relação entre Arte e Alfabetização. Entre as professoras de Arte, há no discurso, alguns desafios que ainda não foram superados, como a quantidade de aulas, que provavelmente pode ser sanada por um planejamento cuidadoso e flexível de acordo com as possibilidades do ambiente escolar.

A professora **A3** mostra uma preocupação com a formação tanto para professora de Arte quanto para alfabetizadoras:

Eu acredito que se tivesse lá um curso onde os dois participassem, conscientizando esse professor dos objetivos e da função do ensino de arte, ia ser melhor (Professora de Arte **A3**)

A professora de Arte **A4**, acredita que falta, sala ambiente e tempo para o planejamento das aulas em conjunto com as professoras alfabetizadoras e que estas não têm conhecimento do que trata o ensino de Arte. Mas neste mesmo discurso, ela dá ênfase à livre expressão que já fora superada a partir dos anos 90 com metodologias de Ensino de Arte como, por exemplo, a Abordagem Triangular.

Falta tempo para que os professores possam realizar um bom planejamento em conjunto. Falta sala ambiente, falta os professores alfabetizadores serem mais conscientes em relação a Arte, que Arte é expressão, não só na teoria, no bonitinho, mas que há a prática, que tem a livre expressão, que o aluno vai se expressar como ele é e não como o professor, o adulto quer que ele seja. O trabalho fica mais prazeroso porque ninguém quer tirar nada do outro, mas é uma troca, não é uma competição, e sim uma troca de saberes e de experiências para a gente (Professora de Arte **A4**).

Barbosa (1999) faz crítica sobre a crença na criatividade como auto-liberação identificando a criatividade com espontaneidade como compreensão do senso comum. (BARBOSA, 1999, p.11).

Sobre se em algum momento há espaço na escola para discussão entre os dois profissionais, somente uma professora alfabetizadora, respondeu positivamente, o que não dá realmente para saber se a resposta é verdadeira, ou mais uma evasiva provinda da necessidade de dar uma boa resposta. Já entre as professoras de Arte a sensação de desprezo por si e pela sua disciplina nos momentos de formação na escola é percebida na fala da professora **A1**. Este discurso mostra que ainda há o pensamento de que o professor de Arte deva se ajustar, ou se adequar às propostas do professor alfabetizador:

A gente até participa do HTPC junto com eles, mas nós somos esquecidos. Nós ficamos num canto ouvindo, avaliando, aprendendo um pouco, mas dizer que a gente vai debater que a coordenadora chega e fala:- vamos falar um pouco do seu trabalho aqui com o colega alfabetizador. Jamais houve isso. Eles jamais nos convocaram para falarmos do nosso trabalho para o professor alfabetizador e jamais eles também disseram assim:- Olha o que você pode estar fazendo, o professor ta trabalhando isso, esse bimestre, ou, você vai fazer o seu plano de aula depois que o professor da sala de 1^a a 4^a série fizer, você elabora o seu pra ver no que vocês podem se adequar e se ajustar pra trabalhar com essa criança, pra que ele tenha as duas coisas, seja alfabetizado, tenha a Arte e um aprendizado englobando tudo. (Professora de Arte **A1**)

4.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

A primeira análise do conteúdo das entrevistas viabilizou, a partir dos discursos, a organização em categorias a partir da co-ocorrência de termos como, família (ambiente familiar); integração (das professoras e da disciplina/área de atuação; espaço físico/material e formação das professoras no que diz respeito à relação entre a Arte e Alfabetização) que auxiliou no processo de análise das dificuldades reveladas nas relações entre as professoras e suas disciplinas no processo de alfabetização demarcando os pontos de tensão nestas relações. Foram, então, organizadas 5 categorias, assim expressas: 1) família; 2) integração professor/professor; 3) integração alfabetização/Arte; 4) espaço físico/material e 5) formação.

A seguir, um quadro da organização geral das categorias com a explicação do que trata cada uma delas, e logo após os quadros específicos com as opiniões reveladas pelas professoras entrevistadas.

4.2 ORGANIZAÇÃO DAS CATEGORIAS

Quadro 2
Categorias e contexto

Categoria	Contexto
Família	Esta categoria sinaliza, através dos discursos das professoras entrevistadas, como o ambiente familiar e os conhecimentos do aluno fora da escola fazem parte dos desafios de ser professor.
Integração Professor/Professor	Nesta categoria, os professores são questionados acerca da possível integração entre Arte e alfabetização, no relacionamento interpessoal entre os profissionais, por haver mais um professor em sala de aula no momento das aulas de Arte.
Integração Alfabetização/Arte	Nesta categoria, organizo as falas das professoras para saber se há integração entre Arte e alfabetização nos conteúdos programáticos.
Espaço Físico e Material	Nesta categoria observamos como o espaço físico e a falta de material pedagógico dificulta a prática pedagógica das professoras

	entrevistadas.
Formação	Nesta categoria podemos observar como as professoras vêem o processo de formação na escola. A maioria acredita não haver espaço para discussão entre professores e até mesmo com a equipe gestora. Mas há quem perceba a preocupação da escola com esta formação.

4.2.1 Família

Quadro 3

Família

O apoio da família... isso no caso daqueles mais críticos, daqueles alunos que trazem mais dificuldades na aprendizagem, então você tendo este apoio, tendo este acompanhamento familiar, aí eu acho que se torna mais...mais fácil né,você fazer...você trabalhar com essa criança. **P1**

E nós temos alunos que, as letras é coisa distante pra ele, mas outros conhecimentos, não, que também fazem parte da alfabetização, também com uma bagagem rica, mas ao mesmo tempo distante do mundo escolarizado... e hoje você vê assim a escola aberta, escola pra todos, e pra todos trouxe alguns entraves também e que ainda é difícil para o professor lidar acredito que é isso é um problema na alfabetização: escola pra todos, é um problema e ao mesmo tempo foi assim uma grande oportunidade foi uma questão até de justiça: a escola pra todos, principalmente porque vai, levar em conta né o filho do trabalhador, filho daquele desfavorecido que talvez antes não teria acesso a escola outras crianças, outras pessoinhas, né em condições, de, que talvez não freqüentariam escola como em décadas atrás e hoje essa escola aberta foi, foi um grande ganho mas trouxe alguns, alguns entraves que eu acho que é difícil, eu, como professora, vejo algumas dificuldades de lidar com tudo isso de uma forma que possa contemplar a todos porque se não contempla cai na injustiça de novo. **P2**

As dificuldades de aprendizagem são apresentadas como desafiadoras para as professoras. Neste caso, o foco está direcionado ao que **P1** acredita ser a postura que a família deve ter para que estas dificuldades sejam amenizadas.

Ao comentar que em algumas famílias o pai e a mãe ajudam o aluno a pesquisar e outras não, a professora relaciona esta dificuldade à possibilidade de ter acesso pesquisa e logo cita o computador em casa, revelando a inserção deste material no cotidiano estudantil e a mudança de comportamentos no auxílio da aprendizagem

também no ambiente familiar em contraste com as famílias que não tem o hábito de acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos.

Sobre a questão do auxílio da família no processo de aprendizagem, Penin (1989) sugere o devido dimensionamento do valor dos pais, das classes trabalhadoras, e conhecimento de suas reais possibilidades, para construir um processo educativo equilibrado e a autora coloca em duas perspectivas: cognitiva e humanística (PENIN, 1989). Szimansky (1995) aponta para o reconhecimento da real posição de identidade da escola e da família e que:

O que ambas as instituições têm em comum é o fato de prepararem os membros jovens para sua inserção futura na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social. Ambas desempenham um papel importante na formação do indivíduo e do futuro cidadão (SZYMANSKI, p.216).

No discurso seguinte, a professora alfabetizadora **P2** acredita que as dificuldades de aprendizagem do aluno se apresentam de maneira cultural, envolvendo os conhecimentos adquiridos no ambiente externo ao da escola que a professora chama de “mundo escolarizado”.

As considerações de Penin (1989) sobre o cotidiano na escola orientam os docentes a serem mais cuidadosos para que não tenham um olhar preconceituoso sobre o aluno pobre, não o respeitando como um ser social para que em situações de dificuldades por causa do comportamento do aluno, as relações com o professor não fiquem de início, prejudicadas em razão da não aceitação (muitas vezes inconscientemente) da classe social do aluno, onde há o desejo do comportamento baseado puramente na obediência (PENIN, 1989, p.132). Esta postura se relaciona com a imagem de aluno ideal que está distante do aluno real, do possível e o desejável na relação professor/aluno.

4.2.2 Integração Professor/Professor

Quadro 4
Integração Professor/Professor

Para nós é novidade ter o especialista. P2
Porque tem professor que acha que ah... ele tem que sair dali um pouco da carteira, eles sentavam um atrás do outro com a folha de papel... já dá bagunça, já é bagunça, e eu não via. Gente! não tem como! Eles estão criando, você vai criar no silencio? Eles estão colocando pra fora a expressão! Como? No silencio não tinha como. Então, muitas vezes, eu via a alegria deles, o entusiasmo, né, e um ajudavam o outro, comentavam, e as minhas aulas foram interferidas por conta disso. Então o problema que eu achei, foi esse. A3
“eu acho assim que não deveria trabalhar um professor de Arte com professor alfabetizador dentro da mesma sala, no mesmo momento, isso dificulta porque inibe eles, é como se eu não fosse a professora deles...” A4

Neste caso a concepção de integração está atrelada a ideia de ajudar e colaborar com a elaboração dos conteúdos. Não conhecer o conteúdo da disciplina Arte por parte das professoras alfabetizadoras, é um ponto de tensão apresentado no mote das entrevistas e a professora **P2** ressalta o fato de ter um especialista de Arte e de Educação Física é uma novidade que causa estranhamento.

As dificuldades na relação entre os docentes e suas áreas de atuação nos levam aos apontamentos de Rios (2001) que se refere a peculiaridade do processo de ensino que demanda do docente algo mais complexo do eu aquilo a que ele estava habituado, no qual deve-se superar a fragmentação dos conteúdos, e estes não se restringem apenas aos conceitos, mas englobam comportamentos e atitudes. (RIOS, 2001. p.58; p. 63). A autora chama atenção para a maneira equivocada de se entender interdisciplinaridade e neste sentido, explica que:

Na verdade é algo muito mais complexo: existe interdisciplinaridade quando se trata verdadeiramente de um *diálogo*, ou de uma parceria, que se constitui exatamente na diferença na especificidade da ação de grupos ou indivíduos que querem alcançar objetivos comuns, que “jogam” em posições diferentes num mesmo “time”. É preciso ter muita clareza no tipo de contribuição que cada grupo pode trazer, na especificidade desta contribuição – o que estou chamando de

disciplinaridade – para fazer um trabalho realmente interdisciplinar (RIOS, 2001, p. 61).

Outra concepção de integração ou falta dela aqui apresentada está ligada a maneira que cada sujeito tem de ver a si e ao outro, seja como intruso, repressor, inibidor ou libertador. É necessário deixar claro para os próprios professores que precisam rever sua postura como educador e a função de cada um, do grupo e da escola, pois nesta batalha só quem perde é o aluno.

4.2.3 Integração Alfabetização/Arte

Quadro 5

Integração Alfabetização/Arte

<p>Era momento de contar histórias que eles tinha né que desenvolver e pra minha surpresa o menino abriu a boca contou a história a professora de artes tinha feito um trabalho envolvente e a professora pôs pra expor o trabalho o menino contou a história do desenho que ele fez né, foi muito gratificante porque a partir daí, eu falei: já sei aonde eu pego, nas histórias, contar historia e recontar história, roda de conversa, roda de leitura, aí foi o momento que o menino foi desenvolvendo. P1</p>
<p>Eu tenho muita dificuldade em Dança. Montar coreografia, por exemplo, não é comigo. A professora trabalhou muito com pintores, com artistas plásticos, e eu trabalhei também com biografia, conforme ela trabalhava o pintor eu falava a biografia, não era nada escrito, não era cobrado, só falava para eles saberem da biografia daquela pessoa daquele quadro que ela mostrou. P4</p>
<p>Sempre tinha uma coisa pra discutir do trabalho deles né, vinculado com Artes. Aí eu achei que era importante, então eu fui entender, é eu não sou intrusa, eles não são intrusos não, nós estamos aqui pra compartilhar um com o outro, pra dividir e achei muito legal isso depois. A2</p>

A frágil concepção de integração, sobretudo no que diz respeito aos conteúdos a serem ensinados, demonstrada na fala das professoras alfabetizadoras indica o desconhecimento do real motivo das aulas de Arte quando revela ter muita dificuldade em Dança e seus elementos. Isso vale também com a biografia. Uma oportunidade para as duas professoras integrarem seus componentes, se fosse o caso, pois, ao invés da professora apenas falar a biografia, poderia combinar com a professora

de Arte, um complemento ou continuidade da aula, no seu plano da aula seguinte, contextualizando devidamente para proporcionar uma aprendizagem significativa.

Rios, (2001) trata do assunto da integração no sentido de ser uma ação coletiva do trabalho educativo, voltado ao bem comum, à contribuição da formação do cidadão.

4.2.4 Espaço Físico E Recursos Materiais

Quadro 6

Espaço Físico E Recursos Materiais

A questão do espaço, a gente tem que se virar, né. Material, também, né, não ficar só no papel no lápis de cor, você tem que ir em busca de materiais diversificados... Se eu tivesse a minha sala, uma sala de Artes, eu poderia arrumar o espaço para trabalhar, colocaria espelho, organizaria do meu jeito, quem gosta de dar Arte com as carteiras enfileiradas? Não dá! Não tem graça! O aluno tem que ter espaço para criar, se desenvolver, mas não é assim, você não pode tirar as carteiras do lugar que já fazem cara feia. **A4**

As deficientes instalações nas escolas públicas podem ser um entrave no trabalho pedagógico, fazendo-se necessário, uma melhor organização dos espaços nos ambientes escolares e do material pedagógico, mas, se isso não for possível, o professor de Arte precisa propor atividades se apropriando das diversas possibilidades como na dança, a encenação, improvisação, voz, ritmo, desenho, pintura, tendo preparado bem as aulas, sempre contando com a criatividade no caso de imprevistos, lembrando ao professor de Arte que deve levar em conta o contexto que cada escola esta inserida (PALMA FILHO, 2006, p.29).

É importante saber aonde se quer chegar com determinada atividade, qual o real objetivo a ser alcançado de acordo com as expectativas de aprendizagem e conseqüentemente o professor saberá quais outras estratégias pode utilizar, conhecendo os limites e possibilidades de seu ambiente de trabalho.

Outro ponto é a respeito do que o professor gosta de ensinar. Entre as professoras alfabetizadoras as preferências eram diversas. Cada uma tinha sua preferência, como Língua Portuguesa, História, Geografia e Matemática, até mesmo o próprio processo de alfabetização e ao serem indagadas sobre a contribuição da Arte

para seu trabalho, logo se revelou o auxílio à leitura e interpretação de texto, como o desenho e a ilustração de um texto, na interpretação não verbal, ou na linguagem cênica como auxílio para expressar corporeamente conteúdo ensinado, confirmando a visão tradicionalista das professoras alfabetizadoras sobre o ensino da Arte na escola, como uma ferramenta pedagógica. Palma Filho (2006) critica esta forma de tratar a aula de Arte como “a cereja que enfeita o bolo” como um descaso para com esta disciplina e que se não fosse a obrigatoriedade já teria sido tirada do currículo (p.27).

É importante levar em consideração o fato de alguns professores de Arte, não fazerem nenhuma conexão entre Arte e Alfabetização, e não somente eles, mas todos que não compreendem o significado prático do Letramento, de maneira que ao serem indagados sobre esta relação tendem a procurar uma relação com a ação formal de ensinar a ler e escrever, esquecendo-se do contexto subjetivo da alfabetização. Esta atitude remete à *alfabetização cultural sem a qual a letra pouco significa* citada por Ana Mae Barbosa (1991, p. 28), que vai além das letras, onde o caderno é o mundo e o lápis é o próprio sujeito.

4.2.5 Formação Continuada

Quadro 7
Formação Continuada

Nós podemos usar os HTPCs, a escola nesta questão ela é muito preocupada ela providencia esses momentos é preciso cria esse momento, não tem como a gente não se reunir, seja uma vez no ano , há essa possibilidade sim. P2
Nós ficamos num canto ouvindo, avaliando, aprendendo um pouco, mas dizer que a gente vai debater que a coordenadora chega e fala:- vamos falar um pouco do seu trabalho aqui com o colega alfabetizador. Jamais houve isso, eles jamais nos convocam para falarmos do nosso trabalho para o professor alfabetizador e jamais eles também pôs assim: olha, o que você pode estar fazendo, o professor ta trabalhando isso, esse bimestre, ou, você vai fazer o seu plano de aula depois que o professor da sala de 1ª a 4ª série fizer, você elabora o seu pra ver no que vocês podem se adequar, se ajustar pra trabalhar com essa criança, pra que ele tenha as duas coisas, seja alfabetizado, tenha a Arte e um aprendizado, né, englobando tudo. A1
Se não for por nós mesmos, nos corredores, na hora do almoço, no café, não tem uma discussão só para os professores de arte, só para a arte, como a arte pode auxiliar nisso ou naquilo, não, não tem específico pra arte, não. Não tem tempo, o tempo que temos para conversar com o professor alfabetizador. Acaba sendo quando estamos em sala junto com eles, pois não temos onde conversar para podemos planejar, o que seria a forma ideal e correta para um trabalho dar certo. A4

A professora **A1** demonstra sua tensão nesta resposta referente ao saber se em algum momento há espaço na escola para discussão entre professor de Arte e de Alfabetização. Curiosamente, ela sugere alguns encaminhamentos que poderia, em sua opinião, vir da parte da coordenadora pedagógica.

Isso revela a necessidade do professor em ter suas ações direcionadas por uma liderança, para viabilizar ao trabalho integrado entre Arte e Alfabetização, acreditando que o professor de Arte tenha que planejar sua aula a fim de se adequar, e como ela também diz se ajustar para trabalhar propondo alcançar uma aprendizagem global para a criança. Esta afirmação reforça a postura tensa nas relações entre Arte e Alfabetização por causa de uma visão dos professores sobre a Arte e seu ensino. Segundo Buoro (1996 p.32) esta postura conceitual precisa ser mudada para que haja avanço:

Refletir sobre o papel da Arte para que haja o resgate da imagem do ser humano global implica assumir a óptica do novo paradigma da Ciência da contemporaneidade e navegar pro um conceito que une Arte e Ciência, pois a mesma imaginação criadora que produz Ciência produz Arte (BUORO, 1996, p.32).

A professora **A4**, preza a necessidade de se reunir a fim de planejar conjuntamente, tanto com as professoras alfabetizadoras, quanto com as professoras de sua área. As deficiências e seriedade (ou falta dela) nos espaços da formação continuada, sobretudo de Arte são abordadas por Franco (2008) no tocante à:

Importância do aprofundamento teórico e do compartilhar experiências com outros professores da área em seu processo formativo, [e que não se deve] limitar as reflexões dos professores sobre as questões mais específicas de sua área de conhecimento, ou seja, no processo de ensino-aprendizagem (FRANCO, 2008, p.85).

A professora **P2** foi a única que respondeu com afirmativa, e se satisfaz com um momento de formação mesmo que seja uma vez no ano. Evidentemente não se pode como afirma Franco (2008) “restringir a formação continuada no âmbito da escola, pois esta pode empobrecer o processo de crescimento profissional dos docentes” (p.85), mas quando não se tem nem esta parca formação a deficiência se torna cada vez maior, o que complica o avanço na superação destes desafios do professor.

Com as entrevistas das professoras alfabetizadoras e professoras de Arte foi possível perceber alguns pontos de tensão em relação à presença de duas professoras na mesma sala, e esta tensão se mostra pela dificuldade que as professoras têm em fazer um trabalho articulado.

Esta dificuldade está relacionada às sérias lacunas na formação dos professores de Arte, (BARBOSA, 1999; BUORO, 1996; CHRISTOV, 2006; PALMA FILHO, 2006) e também pelo já ultrapassado, mas não superado conceito de liberação de emoções (READ 1958/1982) e o tipo de importância que a Educação tem dado ao ensino de Arte, no decorrer da História (BARBOSA, 1999, 2002; FRANCO, 2008; PALMA FILHO, 2006) ainda é desafiador para que se consolidem os avanços para a educação.

Assim como Rejane Coutinho (2006) levanta os lugares por onde a Arte tem caminhado na sua trajetória histórica através dos diferentes projetos de ensino de artes

com suas concepções filosóficas, estéticas e principalmente ideológicas (COUTINHO, 2006, p. 40), sabemos que alguns da educação não têm acompanhado esta caminhada.

4.3 MOTE E EXCERTOS: GRUPO FOCAL

Para o Grupo Focal foi selecionado um mote das respostas da entrevista individual, porque apresentava pontos de tensão nas relações entre as professoras alfabetizadoras e as professoras de Arte. As professoras que formam o Grupo Focal ouviram e discutiram sobre o conteúdo do mote, concordando ou não de seu conteúdo. Orientei as professoras do Grupo que não haveria identificação da autoria das respostas, permitindo que soubessem somente que se tratava de professora alfabetizadora ou de Arte:

Quadro 8

Mote selecionado a partir das entrevistas

<p>“[...] pra nós é novidade ter o especialista [...] porque se o profissional tá aqui eu acho que é porque tem algum sentido, viram algum sentido e realmente tem porque nós não somos especialistas [...] mas se tem esse profissional eu acredito que seja pra isso e fazer um bom trabalho [...] (professora alfabetizadora).</p>
<p>[...] você acaba de ensinar algo e aparece a outra professora e fala tudo ao contrário do que você ensinou, dando palpites sem ter conhecimento, como se todo mundo pudesse ensinar sua matéria, nem sabem o que estão falando, parece que eu não sou a professora da sala também, não me respeitam como profissional, nem respeitam o ensino de Arte, parece que eu sou uma intrusa. Essa é a sensação que eu sinto. Parece que eu não sei nada da minha matéria. Você entra na sala de aula e parece que o meu trabalho foi jogado fora, que não serve pra nada. (professora de Arte).</p>
<p>[...] o professor terá menos tempo na sala de aula, mas ele vai ter mais tempo pra estar programando o seu trabalho com outro professor se integrando, juntos e discutindo porque educação não é só estar em sala de aula eu acredito que antes tem que ter uma preparação e é junto com todos os professores usando a mesma linguagem pra ter o mesmo objetivo para atingir as expectativas [...] (Professora alfabetizadora).</p>
<p>Falta aumentar a parceria entre o professor alfabetizador e professor de Arte. Eu acredito que ao longo do tempo é necessário aumentar essas parcerias e integrar mesmo. As pessoas precisam se</p>

sentir integradas (**professora alfabetizadora**).

Considerando o conteúdo do mote, percebe-se que as dificuldades das professoras alfabetizadoras recaem sobre:

- A necessidade de planejamento de trabalho integrado por causa da falta de compreensão da presença do especialista em Arte,

As dificuldades das professoras de Arte recaem sobre:

- O descaso e desrespeito com a professora de Arte e com a disciplina Arte.

A discussão que se seguiu no Grupo Focal ressaltou os questionamentos anteriores, relacionados à falta e necessidade de trabalho integrado. Entretanto, a idéia de trabalho integrado ainda se apresenta imatura, em razão da proposta conteudista tradicional observada na fala da professora alfabetizadora quando diz que “o certo era trabalhar com a ajuda do especialista, principalmente no uso da régua, nas figuras geométricas [...]” (P1).

Em relação a esta discussão, Ivani Fazenda deixa claro que a integração refere-se a um aspecto formal da interdisciplinaridade, ou seja, à questão de organização das disciplinas num programa de estudos (FAZENDA, 1992), não há interdisciplinaridade sem a integração das disciplinas, tendo em vista o conhecimento humano como um todo.

Quadro 9

Necessidade/falta de trabalho integrado

Eu acredito ainda, que não houve organização do espaço escolar e das pessoas, pra que possa haver a integração em relação á proposta de ensino pra quem gosta desta integração, ter esta integração, realmente faz falta não só a proposta do professor, mas o que a rede prevê para este profissional e integrar também aquilo que está previsto ao alfabetizador. Eu ainda penso que é uma questão de organização do espaço e das pessoas e também de se reconhecer a importância de ambos. O professor de Arte não vai fazer tudo sozinho e o alfabetizador também não, e graças a Deus porque eu não conseguiria. **P2**

A professora (**P2**) mostra seu descontentamento com relação à falta de harmonia entre espaço escolar e as pessoas envolvidas no processo pedagógico e enfatiza dois pontos: o primeiro, a questão da necessidade de integração das propostas pedagógicas por parte das Políticas Públicas, e neste ponto Palma Filho (2006) defende que o ensino de Arte:

[...] deve buscar articular-se com os demais componentes curriculares para atender o geral e o específico do processo educacional, ou seja, promover a formação artística e estética da criança e do jovem e sua participação na sociedade (PALMA FILHO, 2006, p. 29).

O segundo ponto a observar é sobre a necessidade que o professor tem de reconhecimento no campo profissional, neste sentido, Rios (2001), declara que “o reconhecimento do outro e o respeito a ele devem coexistir com o auto-conhecimento e a exigência de respeito da parte dele” e que a relação com o outro é uma relação dialética, de respeito mútuo (RIOS, 2001, p.140).

Quadro 10

O descaso e desrespeito com a professora de Arte e com a disciplina Arte

<p>[...] eles (os alunos) respeitam entre nós mais mesmo o professor da sala [...] mas eles (os alunos) são aproveitadores porque eles entendem isso, eles percebem, o professor da sala fica mais tempo, manda mais [...] Mas a questão do professor, quero dizer, a dificuldade que eu vejo com o professor da sala, é a questão que o professor e, faz até sem perceber [...] Esquece que você está na sala, que a aula é sua, e aquilo fazia parte da minha atividade, eu queria que o aluno fizesse aquilo, você esta tão acostumada a pedir para o aluno ficar quieto o tempo todo na sua aula e de repente ela esquece, até atrapalha você. [...] Às vezes outras pessoas de fora interferem no seu trabalho. A1</p>
<p>[...] eu entro e tem professor que eu acabo de explicar e a professora entra e diz agora dá licença e ela vai lá e começa explicar tudo de novo o que eu já expliquei [...] Eu acho assim, que elas ainda não entenderam quem é o Professor de Arte, não sabem, porque é muito difícil, o nosso trabalho não é fácil porque a gente tem que estudar. A2</p>
<p>[...] eu acho que ela tem a idéia de que está sendo vigiada, então não consegue dar aula direito, e pra nós que somos alfabetizadoras que estamos na sala de aula é difícil porque, é difícil o ser humano tá presenciando certas coisas e você não opinar, ainda mais que foi passado pra nós assim a idéia de que você é a professora da sala por isso que eu acho errado, eu acho que na hora da aula de arte a professora deveria não estar presente. P1</p>

Ao selecionar e organizar os excertos acima citados e analisando-os é possível perceber o clima de tensão estabelecido durante os discursos. Esta tensão está relacionada à não valorização do outro, (RIOS, 2001) que causa uma indiferença, que é a autora considera como uma atitude violenta (p.138). Franco (2008) também trata deste desafio do professor de Arte, afirmando que:

É na relação cotidiana com os diversos atores que transitam, na escola que se sentem mais presentes as atitudes de preconceito em relação à área de Arte, o que é manifesto de diversas maneiras, condutas estas que afetam os docentes e suscitam sentimentos de desvalorização (FRANCO, 2008, p. 119).

Diante das afirmações das professoras alfabetizadoras e de Arte que realizaram este Grupo Focal, entende-se que ainda há muito que refletir sobre as práticas pedagógicas e as relações entre os profissionais da educação.

A partir da análise dos diálogos no Grupo Focal, os dados confirmam as questões relativas à falta de integração entre professoras e áreas de atuação por algumas dificuldades que podem ser assim expressas:

- Questões históricas do equivocado posicionamento do ensino de Arte, sobretudo nas escolas públicas, e no que diz respeito à arte como área de conhecimento.
- A deficiência na interpretação do conceito de Interdisciplinaridade e trabalho integrado, decorrendo em entender a Arte como um anexo e a aula de Arte como simples momento de recreação.
- Falta de melhorias na organização e continuidade nos processos de formação entre os profissionais para que entendam a real contribuição do ensino de Arte no contexto da alfabetização no que diz respeito às experiências estéticas que o aluno precisa para sua formação a fim de que possam elaborar um trabalho integrado.

Podemos observar o descontentamento por parte das professoras de Arte causado pelo descaso e desrespeito, consigo e sua disciplina (PALMA FILHO, 2006), o que dificulta seu trabalho, pois sua alegria, sua felicidade (RIOS, 2001), fica comprometida. Isso nos leva a refletir sobre as palavras de Paulo Freire (1987) afirmando ser algo próprio da existência humana a atuação-reflexão e quando se impede um homem comprometido de atuar, este se sente frustrado (ferido em si mesmo) e por isso procura superar a situação de frustração (FREIRE, 198).

As professoras precisam superar suas frustrações e não alimentá-las, é preciso seguir em frente. Uma postura reflexiva é imprescindível para todas as esferas da Educação e é um exercício que se faz com os obstáculos que aparecem na caminhada, com o objetivo de sempre melhorar. Como aponta Rios (2001): “a reflexão não se dá aleatoriamente. Ela é provocada por questões limites, por problemas” (p.46).

Ao pensarmos em proposta de formação para o professor de Arte, a primeira orientação a estes professores é que eles tem que reconhecer que sabem, é quem estudou e aprendeu ao menos o básico de cada linguagem, e mesmo que não as tenha experimentado, como um bom líder que é, pode experimentar com os alunos, na prática, preparando a aula respeitando suas limitações e os conhecimentos dos alunos e entendendo que estas limitações não significa não fazer e não compartilhar com o aluno o que sabe. É dar uma gota da água para o lago, que se fará riacho, que fluirá como um rio, que se tornará um oceano que matará a sede de sabedoria para o aluno quando este se tornar um adulto.

Ao professor, lembro que sempre terá algo para ensinar, assim como também sempre terá algo para aprender. É sempre bom procurar soluções para aliviar as lacunas deixadas pela formação deficiente, que pode ter diferentes motivos. E também nem sempre haverá oportunidades de formação dentro do sistema. Porém, deixar de querer aprender é falhar-se como professor, pensar que não tem nada a ensinar é desistir de ser professor.

Quanto ao que declara a professora alfabetizadora **P1** está relacionado à equipe gestora quando diz haver recebido ordens de que ela é quem é a professora da sala, e que não pode opinar na aula da professora de Arte, ao presenciar algo que julga ser uma postura errada da especialista. É visível, aqui, a falta de diálogo entre as profissionais, e também uma deficiência no processo formador dentro da escola, que também alimenta estas frustrações e esta não-integração.

Sugere-se aqui, que gestores proporcionem momentos de trocas de experiências entre os professores, de Arte para Arte, de alfabetização para Arte e vice e versa, tomando o cuidado de não “puxar a sardinha para nenhum lado”, e também não é para formação de artistas, mas, sim, compartilhar conhecimentos e experiências, tirar dúvidas, propor sugestões visando as necessidades básicas do aluno. É necessário que a equipe gestora e docente esteja unida com o objetivo de propor uma educação de modo a fazer com que o aluno sintam-se feliz em aprender ou mediar o que ele sabe levando ao caminho do saber mais e melhor.

Ivani Fazenda (2010) trata de uma proposta de formação do professor que tenha clareza no conceito e na prática e que seja fundamentada na educação à, pela e para a interdisciplinaridade, referências para a atuação do professor e este pressuposto, está ligado ao desenvolvimento de competências para “construir pontes” entre os conteúdos das disciplinas. A autora acrescenta que estas “pontes” conduzem a destituição do individualismo e à uma postura reflexiva por parte dos professores afirmando que:

O exercício da indisciplinaridade ocorre à medida que estabelecemos parcerias que tomamos como exemplos e dialogamos com as práticas interdisciplinares de outros pares em nossa instituição e também de outras, de outros cursos e na avaliação das nossas próprias práticas (FAZENDA, 2010, p. 16).

Com estas afirmações podemos entender a interdisciplinaridade como uma possibilidade de experiência estética necessária na educação, não só para a Arte, mas em qualquer disciplina a ser ensinada e aprendida na escola. Entretanto como pôde-se perceber nos discursos das professoras entrevistadas e no Grupo Focal, que a prática da interdisciplinaridade ainda é desafiadora tanto para as professoras de Arte quanto para as de Alfabetização, lembrando também que para a efetivação de uma postura e prática reflexiva tanto depende de um relacionamento saudável no âmbito pedagógico, quanto de uma formação consciente de sua necessidade e valor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de desenvolver um fechamento para este documento sem a pretensão de concluí-lo, retomo as questões que trouxe no início, e as reflexões sobre as dificuldades que foram construídas ao longo da pesquisa, a partir do encontro com os desafios e possibilidades na relação ensino e aprendizagem de Arte e alfabetização, abrindo espaço para futuras investigações, pois elas não se esgotam.

Certamente, por ser meu primeiro encontro com este campo da pesquisa, algumas falhas podem submergir nesta experiência, mas me sinto agraciada com a oportunidade de refletir sobre formação e práticas pedagógicas, sobretudo no ensino de Arte, que é minha área de atuação.

Ao ingressar no Programa de Pós Graduação da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), me norteiei pelas minhas reflexões sobre o papel do professor de Arte, no âmbito da escola pública estadual, onde os professores alfabetizadores planejam suas aulas tendo como suporte, as Expectativas de Aprendizagem do aluno, para seu respectivo cada ano/série, para que este aluno aprenda a ler e a escrever com autonomia.

A partir dos dados do levantamento teórico, é possível perceber que a contribuição que a literatura traz sobre a relação entre o ensino de Arte e a Alfabetização envolve o desenvolvimento do aluno através da apreciação de cada uma das linguagens artísticas e esta apreciação se dá a partir da vivência estética.

O livro *Ensino de Arte nas séries iniciais – Ciclo I* desenvolvido entre 2006 e 2007, não fora muito divulgado entre os professores de Arte do Ciclo I como também não se estendeu ao Ciclo II em diante. Isso pode ter causado um descompasso nos planejamentos das aulas dos professores de Arte.

Em 2011, a Secretaria Estadual de Educação volta a citar seu conteúdo nas orientações das Expectativas de Aprendizagem em Arte para o Ciclo I mostrou-se necessário retomar as capacitações que outrora foram feitas para que os professores de Arte internalizassem suas propostas, principalmente àqueles que não tiveram acesso ao seu conteúdo e para que não haja nenhuma dúvida, essas capacitações devem se estender também aos professores alfabetizadores.

Uma ação positiva encontra-se nas propostas vindas do programa institucional Currículo é cultura do “Programa Ler e Escrever” tais como: Lugares de

Aprender e A Escola em Cena, e outros que oferecem aos alunos significativo acesso à cultura, precisam continuar e se for possível contemplar mais alunos da escola.

Estes projetos vêm aproximando os alunos dos ambientes que primam diversidade cultural, facilitando a educação estética, que deve ser continuada no ambiente escolar durante as aulas, principalmente sob a regência do professor de Arte.

Ao analisar o conteúdo das entrevistas, observei que as professoras alfabetizadoras reconhecem a importância da Arte e do seu ensino, mas elas não consideram uma relação positiva no trabalho, alegando não conhecerem os conteúdos e expectativas de aprendizagem dos alunos para o ensino e aprendizagem de Arte, e também porque, a maioria delas aprendeu que o ensino de Arte está ligado diretamente ao Artesanato, à decoração de interiores, e a animação de festas e como ferramenta de auxílio para o ensino de geometria. Mas, também, há o fato de algumas professoras de Arte não trabalharem todas as linguagens, sem revelar claramente isso no discurso. Estas posturas denotam algumas barreiras históricas na concepção que se tem sobre a formação do professor de Arte que foram atestadas pela literatura (BARBOSA, 1999).

Por saber que a alfabetização se dá em um processo do amadurecimento global da criança e o ensino, para ser bem sucedido, necessita estar articulado ao projeto pedagógico, podemos dizer que o livro Ensino de Arte nas Séries iniciais Ciclo I, como um apanhado de experiências reais, apresenta muitas informações pertinentes ao solicitado nas Expectativas de Aprendizagem em Arte e parece estar bem organizado, trazendo grandes contribuições para o professor em cada linguagem artística. Sobre este, sugiro que continue havendo capacitação para que o professor de Arte possa entendê-lo se apropriando dele como mais uma possibilidade de direcionamento de suas ações pedagógicas, não só para professores do ciclo I, mas para todos saberem de seu rico conteúdo e é essencialmente através do processo formativo que terá maior êxito.

Após a análise documental foram levantados os possíveis desafios que os professores de Alfabetização e de Arte estivessem enfrentando em sua prática para saber como se relacionavam para o bem da aprendizagem dos alunos.

As questões foram formuladas me serviram de apoio para as entrevistas as professoras puderam ser norteadas em suas respostas e esta atitude foi necessária por causa da minha inexperiência nesta metodologia.

Ao analisar as entrevistas foi possível observar que nem sempre há uma articulação dos conteúdos mesmo que as professoras confessem o desejo de que haja um

trabalho articulando as disciplinas, como também há a dificuldade de reconhecer o ensino de Arte ministrado por um professor especialista, por não compreender a complexidade do ensino da Arte, com todos os elementos que devem ser ensinados pautados na educação e vivência estética, como podemos ver no encaminhamento apresentado nas Expectativas de Aprendizagem de Arte, para que os alunos do Ciclo I “encontrem diferentes maneiras de representar seus pensamentos e sentimentos por meio das linguagens não verbais [...] Possibilitando ao aluno, ser global, ficar mais a vontade para enfrentar os desafios das linguagens verbais” (BARBOSA, 1999).

É este conceito que ambos, professores de Arte e Alfabetização devem ter como princípio gerador de suas ações pedagógicas com vistas a um trabalho articulado.

A Arte trata da subjetividade, do ato de sentir, da percepção, como “um conjunto, uma rede de percepções presentes em diversas práticas e conhecimentos humanos” (BRASIL, 1999, p.171) e quando no grupo de docentes há quem só entenda as questões objetiva, por conta das exigências dos índices de desempenho, causando tensões na prática educativa, que tem, sobretudo na Arte, um caráter social, e sobre este assunto, enfatizo o conceito de que

nas aulas de Arte, há diversos modos de aprender sobre as elaborações estéticas presentes nos produtos artísticos de música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais e sobre as possibilidades de apreciação desses produtos artísticos nas diferentes linguagens (BRASIL, 1999, p. 171).

Entre os pontos negativos estão na falta de união e integração entre os profissionais, ou seja, são dois profissionais trabalhando isoladamente. Afirmam também que para este trabalho ser bem sucedido é necessário um planejamento pautado no que as professoras acreditam ser interdisciplinaridade.

Estes pontos de tensão retornaram a campo para a realização de um Grupo Focal, pensando na possibilidade de se realizar uma sólida análise acerca do conteúdo “oculto” das mensagens e de suas entrelinhas, mediante códigos especiais e simbólicos a serem decifrados (FRANCO, 2003), pois se refere ao que está além do dito ou não dito.

Os desafios apresentados pelas professoras entrevistadas revelam a necessidade de formação contínua direcionada a cada disciplina que o professor venha a trabalhar com os alunos. Em Arte não é diferente, o professor precisa proporcionar a

vivência estética para que o aluno venha a compreender as transformações do mundo em que vive e como, individualmente e em grupo, reage a essas transformações desenvolvendo seu senso crítico sobre o que lhe passa pelos sentidos, produzindo assim, conhecimento.

É importante que haja por parte das políticas públicas de gestão escolar ações voltadas à formação de professores alfabetizadores e professores especialistas que compõem o quadro de docentes da escola com vistas a um trabalho articulado, retomando os verdadeiros conceitos de trabalho articulado, integrado, interativo e interdisciplinar.

As capacitações e formações precisam ser direcionadas às necessidades reais dos professores, como os de Arte, por exemplo, havendo troca de vivências de todas as linguagens artísticas, a fim de reconhecerem as inúmeras possibilidades da área e saber que no processo de alfabetização tem letramento, e é na concepção de letramento que visualizamos o lugar da Arte na alfabetização, digo isso, para que nenhum professor de Arte venha difundir o pensamento de que para estar inserido na alfabetização tenha que ensinar o aluno ao processo mecânico de ler e escrever.

A partir dos resultados do Grupo Focal, foi possível perceber que algumas afirmações e sentimentos estavam impregnados nos sujeitos, como a falta de integração entre os profissionais, no trabalho em sala de aula, mas no momento do discurso isso não se revelava, por alguns motivos como, provavelmente pela necessidade de se estabelecer uma postura ética sobre as colocações do pensamento em palavras e para que não houvesse desconforto na discussão.

No discurso do Grupo Focal, uma professora de Arte direcionou o foco da tensão na relação professoras de Arte e Alfabetização ao aluno, como se este não aceitasse a idéia de ter mais de um professor na sala de aula determinando suas ações. A necessidade de interdisciplinaridade que as professoras alfabetizadoras trouxeram no discurso anterior ao Grupo Focal confirmou-se apesar de terem um conceito equivocado, porque mostraram acreditar na contribuição da Arte como uma ferramenta de apoio pedagógico. O conceito de interdisciplinaridade precisa ser reestruturado no projeto pedagógico da escola e nas reuniões de formação na escola para que não haja dissensões na equipe docente.

Considerando os desafios dos professores sobre as dificuldades nas relações afetivas que interferem nas questões pedagógicas propõe-se algumas colocações:

- O professor de Arte precisa refletir sobre sua condição e deve buscar atualizar-se, sem temer o desconhecimento de alguma linguagem artística, mas encontrar uma maneira de apreciá-la para também conduzir o aluno a esta apreciação. O professor de Arte não forma um artista, mas possibilita a vivência estética através de experiências de apreciação das linguagens artísticas. Além disso, ao conhecer as deficiências materiais da unidade escolar, deve procurar preparar suas aulas contemplando as linguagens artísticas de acordo com as condições do ambiente onde está. Isso não quer dizer que vá se conformar com a falta de material, mas não deve ser o motivo para uma prática pedagógica deficiente.

- Quando há tensão na relação entre Arte e Alfabetização isso afeta o trabalho pedagógico, os professores alfabetizadores precisam conhecer as expectativas de Aprendizagem em Arte, e caso não as entendam, o professor de Arte pode orientá-los, através da viabilização de momentos de formação, a fim de que entendam a real importância da Arte no processo.

Quando falamos de professores, alunos, pais, gestores, agentes de organização escolar, chamamos de comunidade escolar. Todos têm um papel importante no sistema educacional que contribui para o crescimento cognitivo e emocional do aluno. Dizer que a Arte é importante, já não é suficiente, pois muitos têm um conceito de importância para a Arte na escola baseado na idéia de ferramenta pedagógica ou um anexo.

Para sanar as dúvidas antes de tudo é preciso que todos saibam e defendam a idéia de que toda aprendizagem deve garantir ao aluno o desenvolvimento integral de suas funções mentais e emocionais.

No ensino de Arte o professor deve conduzir seus alunos a terem experiências estéticas. Este deve ser o foco principal do professor de Arte a fim de que o aluno tenha uma aprendizagem de qualidade.

Percebe-se, nesta pesquisa, que os professores não têm idéia da proporção da Escola Pública como um espaço legítimo de luta e um espaço aberto, rico, que possibilita a transformação da sociedade. Devem tomar cuidado com as posturas equivocadas nas relações interpessoais no âmbito de sua função profissional, deixando de ver o aluno como o foco da ação pedagógica e como prioridade neste processo, sabendo que é formador das opiniões não só dos alunos e de toda a comunidade escolar. Para tanto necessita mudar sua postura, analisando suas ações e refletindo sua

identidade e perceber onde está atuando, assim como também deve conhecer suas dificuldades e assumir os desafios.

Vale lembrar que a importância não está no processo formativo por si só. Sabemos que há muitos professores com formação deficiente, mas é justamente o que este professor faz no decorrer da sua trajetória profissional o que pode fazer a diferença. Se este professor caminha refletindo sobre erros e acertos, internalizando as informações necessárias, vindas das oportunidades de formação continuada, possibilitando a transformação de sua prática pedagógica.

A possibilidade de erro e de acerto é inerente ao ser humano e a prática ocorre em um conjunto de ações e nos momentos em que estas ações acontecem. Um educador que se propõe a refletir sobre sua prática reconhece-se como humano, promovendo a educação humanizadora defendida por Ana Mae Barbosa (1999, 2005), quando trata da importância do ensino de Arte na dimensão da abordagem triangular.

Como duas áreas de conhecimento humanístico de grande importância, Arte e Educação caminham como se tentando dar as mãos por razão da frágil concepção real dos objetivos de cada uma para o desenvolvimento humano. O que leva alguém filosofar sobre a relação entre as duas é exatamente as dúvidas, possivelmente, provindas de uma formação ainda impregnada de equívocos não resolvidos.

Uma postura reflexiva é essencial para os professores, sobre sua prática, sobre o aluno e sua aprendizagem e sobre todo o convívio com a comunidade escolar. O que importa é que Educação e Arte sejam acessíveis a quem realmente importa e quem há de aprender: o aluno.

REFERÊNCIAS

- ALBANO, Ana Angélica. OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Arte na Educação: Pesquisas e experiências em diálogo*. cad. CEDES Campinas[on line]. vol. 30, vol. 30, n. 80, p. 7-9,. Jan-abr 2010 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- BARBOSA, Ana Mae. . *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
 _____ . *Leitura no Subsolo*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal. Edições 70, 1977.
- BUORO, Anamélia Bueno. *O Olhar Em Construção – Uma experiência de Ensino e Aprendizagem da Arte na Escola*. São Paulo. Cortez. 1996.
- CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. MATTOS. Simone Ap. Ribeiro de. *Arte Educação: Experiências, Questões e Possibilidades*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2006.
- COUTINHO, Rejane Galvão. *Qual o Lugar da Arte Educação?* In CHRISTOV. Luiza Helena da Silva; MATTOS. Simone Ap. Ribeiro de. *Arte Educação: Experiências, Questões e Possibilidades*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2006 p. 39-44.
- DERDYK, Edith. *Formas de Pensar o Desenho – Desenvolvimento do Grafismo Infantil*. São Paulo. Editora Scipione. 1994.
- DEWEY, John. *Arte Como Experiência*. São Paulo: Martins Fontes. 2010
- DURAN, Marília Claret Geraes. *Alfabetização na rede pública de São Paulo. A história de caminhos e descaminhos do ciclo básico*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PPG Educação – Psicologia da Educação) São Paulo. 1995
- DURAN, Marilia Claret Geraes. *Emilia Ferreiro: Uma concepção do Desenvolvimento da Escrita na Criança*. São Paulo: Vozes, 2009.
- FAZENDA, Ivani Catariana Arantes. *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou Ideologia?* São Paulo: edições Loyola. 1992.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade*. R. Interd. São Paulo, Volume 1 número 0, p. 01 – 83, outubro de 2010.

FERREIRA, Sueli. *Imaginação e Linguagem no Desenho da Criança*. Campinas. SP. Papyrus. 1998.

FRANCO, Francisco Carlos. Sentimentos e emoções dos professores de Arte que atuam na rede estadual paulista frente às mudanças de políticas educacionais. (Tese de Doutorado- Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 2ª Ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

GATTI, Bernadette Angelina. *Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro. 2012.

KALAMPALIKIS, Nikos. *Un outil de diagnostic des représentations sociales: le focus group*. Revista Diálogo Educacional, vol. 11, núm. 33, mayo-agosto, 2011, pp. 435-467. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, Brasil.

LEVEVBRE, Henri. *Lógica Formal, Lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo. Mestre Jou, 1970.

MARTINS, Mirian Celeste. *Teoria e Prática do Ensino de Arte: A Língua do Mundo*. São Paulo. FTD. 2009.

OSTROWER, Fayga. *Acasos e Criação Artística*. Editora Campus: Rio de Janeiro. 1986.

PALMA FILHO, João Cardoso. *O Lugar da Educação em Artes na Educação Básica* In CHRISTOV, Luiza Helena da Silva; MATTOS, Simone Ap. Ribeiro de. *Arte Educação: Experiências, Questões e Possibilidades*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2006 p.25-30.

PENIN, Sonia. *Cotidiano e escola, a obra em construção: o poder das práticas cotidianas na transformação da escola*. São Paulo: Cortez, 1989.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de Professores – Os Saberes da Docência e Identidade do Professor*, In: FAZENDA, I. (Org) *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas: Papyrus, 1998b. p. 153-176).

PILLAR, Analice Dutra. *Fazendo Artes na Alfabetização – Artes Plásticas e alfabetização*. GEEMPA. Porto Alegre, editora Kuarup. 1993.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e Ensinar: Por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo. Cortez, 2001.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *O Ensino de Arte nas séries iniciais: Ciclo I*. São Paulo: FDE, 2006.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. *Programa Ler e Escrever*. Resolução SE 86, de 19-12-2007. Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/site/Documentacao.aspx> Acesso em: 21/09/2011.

SÃO PAULO (ESTADO) Expectativas de Aprendizagem em Arte, versão preliminar, disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/arteanosiniciais/Pesquisa/tabid/2744/language/pt-BR/Default.aspx>, acesso em 07/12/2011.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SZYMANSKI, Heloisa. *Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Brasília, Líber Livro. 2002.

_____. *Encontros e desencontros na relação família-escola*. PUC – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo – SP. 1995.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes. 2010.

WEISZ, Telma. SANCHES, Ana. *O Dialogo Entre o Ensino e a Aprendizagem*. São Paulo. Ática. 2002

**ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS: PROFESSORES
ALFABETIZADORES E PROFESSORES DE ARTE**

Roteiro de entrevista semiaberto

1 – Perfil:

Idade Sexo:

2 – Formação:

Instituição em que se formou:

Curso: _____

Ano que iniciou: _____ Ano de Conclusão: _____

Instituição: _____

3 – Profissão:

Tempo que exerce a função de Professor: _____

Sempre atuou no Ensino Fundamental I: () Sim () Não

Quanto tempo atua no Ensino Fundamental I: _____

Nome da Escola em que atua: _____

Turma: _____

Roteiro diretivo para entrevista com os professores alfabetizadores:

- 1) Quais os desafios do professor alfabetizador?
- 2) O que você gosta de ensinar?
- 3) Como é o seu trabalho com o professor de Artes?
- 4) Poderia relatar algum caso em que as Artes contribuíram para o ensino?
- 5) Quais são as maiores dificuldades nesse trabalho entre Artes e Alfabetização?
- 6) Quais são os pontos positivos neste trabalho?
- 7) O que falta para o trabalho ser bem sucedido?

Em algum momento há espaço na escola para discussão entre você e o professor de Artes?

Roteiro diretivo para entrevista com os professores de artes:

- 1) Quais os desafios do professor de Artes?
- 2) O que você gosta de ensinar na disciplina Artes?
- 3) Como você integra seu trabalho com o professor alfabetizador? Exemplifique.
- 4) Poderia relatar algum caso em que a atividade do professor de alfabetização contribuiu para o ensino de artes?
- 5) Quais são as maiores dificuldades nesse trabalho entre Artes e Alfabetização?
- 6) Quais são os pontos positivos nesse trabalho?
- 7) O que Falta para o trabalho ser bem sucedido?
- 8) Em algum momento há espaço na escola para discussão entre você e o professor alfabetizador?
- 8)

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UMESP – UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO
Programa de Pós Graduação Mestrado em Educação
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Nome: _____, RG:

_____, declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e em participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado (a) Ensino de Arte e Alfabetização: Desafios e Possibilidades, por Clauderice de Oliveira Ferreira Souza, RG 18.589.529-3 Telefone: (11) 60361107 e sob orientação da Prof^a Dra Lucia Pintor Santiso Villas Bôas da Universidade Metodista de São Paulo (11) 4366-5408.

Declaro estar ciente dos esclarecimentos a serem pontuados:

- a) o objetivo desta pesquisa é investigar a articulação realizada entre o ensino de artes e o processo de alfabetização nas séries iniciais no ensino fundamental em uma escola estadual do município de Diadema (São Paulo), onde há a atuação direta do professor especialista em artes nas séries iniciais da educação básica.
- b) O procedimento utilizado pela PESQUISADORA terá como apoio um roteiro base de indicadores a serem extraídos do questionário e das entrevistas concedidas, em que as respostas dos sujeitos de pesquisa serão livres e elas serão analisadas com base nas referências estudadas pela PESQUISADORA. A Coleta de dados será, em um primeiro momento, realizada por meio de um questionário com professores das séries iniciais da referida escola e, num segundo momento por meio de entrevistas semidiretivas com professores que responderam ao questionário.
- c) O benefício esperado pela PESQUISADORA será promover uma reflexão sobre a formação docente e as questões que envolvem essa formação no que tange os conteúdos que abordam a alfabetização em todo o seu processo na escola e a possibilidade de contribuição das linguagens artísticas neste processo;
- d) Não haverá, em hipótese alguma, riscos ou desconfortos para os sujeitos da pesquisa, de modo que a PESQUISADORA apenas agendará com os sujeitos da pesquisa a data e o local previamente estabelecido, para conversar sobre a pesquisa. O agendamento será de comum acordo das partes envolvidas, não necessitando de ressarcimento de

despesas, uma vez que a PESQUISADORA se disponibiliza a se locomover até o local estabelecido.

e) Os sujeitos de pesquisa são maiores de idade e não possuem representantes legais que impediriam sua atuação nessa Pesquisa

f) Há a garantia de esclarecimentos, antes e durante o desenvolvimento da Pesquisa e durante a entrevista concedida, sobre a metodologia aplicada, constantes nos pontos: (a, b, c e d)

g) Há a liberdade do sujeito da pesquisa de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da Pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado;

h) A PESQUISADORA garantirá sigilo e a privacidade total do sujeito de pesquisa quanto aos dados confidenciais envolvidos na Pesquisa;

i) A PESQUISADORA poderá publicar as transcrições da entrevista, parcial ou integralmente, mantendo o sigilo quanto aos dados confidenciais, sem qualquer solicitação prévia ao sujeito de pesquisa;

j) Após a defesa da tese em questão haverá devolutiva da pesquisa aos interessados em forma de apresentação em data a ser marcada pela Diretoria da unidade escolar

Este Termo será assinado em duas vias, de igual teor, sendo que uma ficará sob os cuidados do PESQUISADOR e outra sob os cuidados do sujeito de pesquisa.

São Bernardo do Campo, 31 de Outubro de 2011

Mestranda: Clauderice de Oliveira Ferreira Souza

Consentimento do (a) Participante

Nome _____

Assinatura _____

Local e data _____

ANEXO C – DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DA PESQUISADORA**UMESP – UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO****Programa de Pós Graduação Mestrado em Educação**

Eu, **Clauderice de Oliveira Ferreira Souza**, pesquisadora responsável pela pesquisa denominada "ENSINO DE ARTE E ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES", proponho um estudo a partir de indagações feitas por educadores de Escola Estadual de São Paulo, na Diretoria Regional de Diadema, declaro que:

- assumo o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;

- os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) na pesquisa;

- os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade da Faculdade de Humanidades e Direito – FAHUD – UMESSP – SP.

- os resultados da pesquisa serão tornados públicos em periódicos científicos e/ou em encontros, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa, não havendo qualquer acordo restritivo à divulgação;

- o CEP-UMESP será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa, por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da interrupção da pesquisa; assumo o compromisso de suspender a pesquisa imediatamente ao perceber algum risco ou dano, conseqüente à mesma, a qualquer um dos sujeitos participantes, que não tenha sido previsto no termo de consentimento.

São Bernardo do Campo, 10 de dezembro de 2011.

Clauderice de Oliveira Ferreira Souza

18.589.529-3

ANEXO D – DECLARAÇÃO DE IDENTIDADE DE CONTEÚDO**UMESP – UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO****Programa de Pós Graduação Mestrado em Educação****Declaração de Identidade de Conteúdo**

Eu, Clauderice de Oliveira Ferreira Souza, RG nº 18.589.529-3, declaro que o projeto de pesquisa “Ensino de Arte e Alfabetização: Desafios e Possibilidades”, do qual sou pesquisador (a) responsável, aqui apresentado para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UMESP), possui conteúdo idêntico ao projeto de mesmo título apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, Campus Vergueiro em São Bernardo do Campo, sob a orientação do(a) Profa. Dra. Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas. Através desta também me comprometo a comunicar ao CEP-UMESP quaisquer modificações ou interrupções da proposta do projeto, ora apresentada, que aconteçam durante seu julgamento.

São Bernardo do Campo, 31 de outubro de 2011.

Clauderice de Oliveira Ferreira Souza

RG.:18.589.529-3

CPF.:080.221.598.08

**ANEXO E – CARTA CONVITE À DIRETORIA DA INSTITUIÇÃO CO-
PARTICIPANTE**

UMESP – UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO
Programa de Pós Graduação Mestrado em Educação

Ilma Senhora Caterine Martins Lesses Segantin, Diretora da Escola Estadual Arlindo Bétio. Diretoria Regional de Ensino de Diadema- Estado de São Paulo.

Venho por meio desta, pedir a sua permissão, para uma primeira aproximação de uma parceria da pesquisa que estou realizando como aluna de Mestrado do Programa de Pós Graduação da Universidade Metodista de São Paulo – UMESSP – Campus Vergueiro em São Bernardo do Campo/SP. Pesquisa esta denominada: ENSINO DE ARTE E ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES, que vem investigar a contribuição das linguagens artísticas no processo de alfabetização de crianças no Ensino Fundamental I, que compreendem as séries iniciais do ciclo básico e que vem para contribuir com as reflexões acerca do desenvolvimento cognitivo e criativo das crianças em processo de alfabetização, sobre suas hipóteses dentro das expectativas de aprendizagem, diante das manifestações artísticas - culturais no âmbito escolar e conseqüentemente sobre a formação dos professores alfabetizadores e arte - educadores.

Obrigada!

Clauderice de Oliveira Ferreira Souza

RG.: 18.589.529-3

CPF.:080.221.598.08

ANEXO F – DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO- PARTICIPANTE**UMESP – UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO****Programa de Pós Graduação Mestrado em Educação****Declaração da Instituição Co- Participante**

Eu, Caterine Martins Lesses Segantin, declaro ciência da participação da Escola Estadual Arlindo Bétio, como instituição coparticipante no projeto de pesquisa intitulado "Ensino de Artes e Alfabetização: Desafios e Possibilidades", sob a responsabilidade da pesquisadora Clauderice de Oliveira Ferreira Souza, sendo a instituição proponente Universidade Metodista de Ensino - Programa de Mestrado em Educação. Será disponibilizado ao pesquisador já citado o uso do espaço físico para aplicação do instrumento de pesquisa: entrevista e grupo focal aos participantes da pesquisa, após a emissão do parecer ético de aprovado pelo CEP da instituição proponente. Declaro ainda conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

São Paulo, 31 de outubro de 2011

Diretora da escola

ANEXO G: PERGUNTAS E RESPOSTAS DOS SUJEITOS

Para auxiliar na análise dos dados, as perguntas e respostas das entrevistas com as professoras alfabetizadoras e professoras de Arte foram organizadas nos quadros abaixo:

1- QUAIS OS DESAFIOS DE SER PROFESSORA?	
ALFABETIZADORA	ARTE
P1) A falta do apoio da família	A1) desafiador é você se deparar com o que você jamais imaginou que pudesse dar conta e você, entendeu, superar isso, não, eu vou buscar, eu vou pesquisar, eu vou conseguir, eu vou fazer diferente.
P2) A relação ensino aprendizagem, a cultura do aluno fora da escola e as condições do meio ambiente do aluno, o espaço escolar, e a questão da escola aberta pra todos	A2) A questão do espaço físico. Às vezes você tem que improvisar e Às vezes essa improvisação não te dá aquele retorno que você imaginava, se você tivesse um espaço, este é o primeiro. Outro desafio também é a questão do material, não tem.
P3) a variedade de conhecimentos dos alunos dentro da sala de aula	A3) Você ser valorizado enquanto professor, não só entre os professores, entre os alunos também. Porque eles ainda, infelizmente, estão com aquela ideia de que arte é só desenhar, só desenho, só desenho, quando você vem com uma proposta diferente, com outra linguagem, eles têm um bloqueio. Outro também é a questão do espaço. A gente tem que se virar. Material, também, não ficar só no papel no lápis de cor, você tem que ir em busca de materiais diversificados.
P4) A dificuldade do aluno que tem mais algum problema que não seja só de alfabetização, problema pessoal ou psicológico ou de outros níveis e a falta de recursos também.	A4) Meus desafios são estimular o aluno a apreciar Arte, todas as linguagens, não apenas uma. Muitas vezes não tem material suficiente ou diversificado. É difícil quando não se tem uma sala específica para aprender e ensinar Arte, é como ensinar Educação Física sem ter uma quadra, chega uma hora que você vai sentir falta, assim é conosco, seria bom que tivesse um espaço com espelho numa parede, pia numa outra, bancadas, aparelho de som que funcione, aparelho de vídeo que funcione e que seja exclusivo para nós, pois a imagem para nossa aula é essencial.

2- O QUE VOCÊ GOSTA DE ENSINAR NA SUA DISCIPLINA?

P1) Gosto de ensinar Língua Portuguesa, contar história, trabalhar no coletivo e interpretação de textos.	A1) Tudo. Eu gosto de tudo, eu viajo em tudo, todas as quatro linguagens.
P2) Eu gosto de ensinar a leitura, a reflexão sobre a escrita, a construção da escrita.	A2) A História. A História que envolve todo o mundo, as pessoas, o contexto social, político de cada época junto com a Arte, é isso que eu gosto.
P3) Eu gosto muito de História e Geografia.	A3) Eu não trabalhei só o desenho, entendeu? Eu tentei na medida do possível, porque a minha especialidade é artes visuais, trabalhar as quatro linguagens com eles.
P4) Matemática.	A4) Eu não gosto de me prender numa coisa só. Tem aula que as coisas fluem. O aluno tem que conhecer e apreciar a Arte, mas ele não vai se tornar um desenhista, pintor, cantor ou ator e tem gente que acha que pode dar palpite. Eu mesmo não sou desenhista, eu sei ensinar. Eu tenho que mostrar para o aluno as quatro linguagens.

3- COMO É O SEU TRABALHO COM A PROFESSORA DE ARTE?

COMO É O SEU TRABALHO COM A PROFESSORA ALFABETIZADORA?

P1- A professora de artes faz um trabalho envolvente que me inspira a ensinar através de histórias nas rodas de conversa e nos momentos de leitura.	A1- olha essa integração acontecia mais quando eu dava música por conta da letra da música, eu pedia o auxílio da professora pra que ela trabalhasse a letra da música com eles, a escrita.
P2- É um trabalho interdisciplinar, mas com dificuldades.	A2) sempre tinha uma coisa pra discutir do trabalho deles, vinculado com Artes.
P3- Bom, eu e os alunos aprendemos com o que a professora de Arte ensinou com a história da Arte, a dança e a música.	A3- Graças a Deus, excelentes professores, eles me ajudavam, tinha que ter uma ajuda de alguém maior, tinha umas que ajudavam, tinha outras que não.
P4- Tem integração, mas depende muito do professor de Arte	A4- Eu sempre busco com o professor alfabetizador a interdisciplinaridade porque o trabalho em conjunto fica bem mais proveitoso. Se o professor me pede, por exemplo: para ajudá-lo nas formas geométricas planas eu faço um trabalho voltado pra isso, eu mostro para as crianças artistas que utilizam formas geométricas, com quadros de pintores famosos, e isso ajuda.

4- RELATO: CONTRIBUIÇÃO DA ARTE PARA ALFABETIZAÇÃO	RELATO: CONTRIBUIÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO PARA A ARTE
<p>P1- Havia um aluno do segundo ano do ensino fundamental que eu cheguei pra coordenadora e falei: olha, acho que tem um menino que é mudo, ele não fala. Eu chego perto dele e parece que ele não fala então eu ficava puxando conversa e aí eu achei que ele não falava mesmo. Então, para minha surpresa na aula de arte a professora propôs um que momento de os alunos criarem um personagem em desenho e depois compartilhava a história do personagem com os colegas de classe e pra minha surpresa o menino abriu a boca contou a história. A professora de artes tinha feito um trabalho envolvente e o menino contou a história do desenho que ele fez. Foi muito gratificante porque a partir daí, eu falei: já sei aonde eu pego, contar historia e recontar histórias, roda de conversa, roda de leitura, aí foi o momento que o menino foi se desenvolvendo, foi ótimo, pra mim na minha alfabetização foi poder trazer esse momento da arte.</p>	<p>A1- A professora contou a historia, você escreveu a historia, e agora desenhe essa historia pra mim como você tem na sua imaginação que figuras são essas porque é assim, quando a gente lê a gente imagina, a gente se transporta. Então eu acredito que nessa leitura, a professora contou, você viajou no que ela contou, escreveu, agora viaja nela, transformando em desenho.</p>
<p>P2- Na atividade de teatro teve alguns alunos que se soltavam mais nestes momentos.</p>	<p>A2- Sim, é olha, na questão da História eu falei sobre a história em si. Nós estávamos falando da questão do negro, da contribuição artística do negro. Aí ela (a professora alfabetizadora) falou assim pra mim: - você sabia que também que os negros ensinaram os doces que a gente faz hoje, doce de leite e compotas que foram os negros que introduziram, que trouxeram? E eu não sabia. Não eu não sabia dessa parte do doce, então ela explicou pra sala e também pra mim, então eu aprendi com ela.</p>
<p>P3- A professora trouxe o computador e isso aí foi marcante, tanto pra eles quanto pra mim. Estimulou-os a fazerem pesquisa. Contribuíram na dança, por exemplo. Eu não sei se você assistiu a apresentação do tango. Na sala de aula aconteceu algo assim. Havia as histórias dos artistas, Di Cavalcanti, do Lazar Segall, um texto poético, aquilo que você conversou com eles houve um entrosamento, o que você falou e depois eu aprendi com o que você explicou pra eles pra explicar pra eles também, passar pra eles. Já na outra escola não trabalhavam muito sobre isso e não tinha uma integração assim.</p>	<p>A3- Então teve uma atividade, da Alice, que eles fizeram fantoches e fizeram uns bonecos palito, é foi um fantoche bem simplificado, e a professora falou:- Eu posso fazer um personagem? Porque foi assim eles iam fazer um personagem, para criar uma releitura da Alice e falar as características de cada personagem, e de repente, até contar a história e a professora disse: - eu posso, posso! Eu tinha que montar no improvisado um cenário com uma caixa e as carteiras, e ali ficava o bonequinho, e eu coloquei dois alunos pra interagir, e teve um momento em que a professora disse assim:- Eu posso falar (encenar) com fulano? E eu disse: - Pode! Nossa foi uma alegria pros alunos. – nossa a minha professora também! Teve também uma atividade sobre o folclore que eu incentivei os alunos a participarem.</p>

P4- A professora trabalhou muito com pintores, com artistas plásticos, e eu trabalhei também com biografia, conforme ela trabalhava o pintor eu falava a biografia, não era nada escrito, não era cobrado, só falava pra eles saberem da biografia daquela pessoa daquele quadro que ela mostrou.	A4- No meu caso eu trabalhando a música sempre uso a dramatização. Gosto que o aluno entenda a letra através da expressão corporal. Ele aprende muito mais e se torna algo agradável.

5- QUAIS OS PONTOS POSITIVOS NESTE TRABALHO?

P1- A Arte melhora a expressão corporal e a dramatização ajuda no desenvolvimento, na integração, colaboração, trabalho em equipe, união.	A1- não declarou
P2- é a aprendizagem que a criança vai ter com as aulas, o professor alfabetizador tem um momento de descanso, mas também tem acesso a informações voltadas para o campo que só deve vir de um especialista.	A2- Eles (os alunos) começam a criar, a entender, a perceber e a por os sentimentos deles, que muitas vezes, são os valores...
P3- O incentivo à pesquisa, a oportunidade dos alunos verem as imagens no computador, o entrosamento na dança, a melhora na assiduidade, a dança e o teatro ajudaram no desenvolvimento tanto na leitura quanto na escrita, melhoraram bastante no final do ano ficaram aí treinando, combinando a escrever uma peça de teatro e a música também ajudou bastante.	A3- Não destacou pontos positivos.
P4- Como não houve esta integração no planejamento eu não consigo elencar os pontos positivos. Houve no caso da Dança, mas no conteúdo programático, não houve integração. É difícil achar um ponto positivo.	A4- A interdisciplinaridade. O aluno vai entender com outro olhar aquilo que está aprendendo, tem outra visão, mais ampla, e ele vai se sentir com mais autonomia.

6- QUAIS AS MAIORES DIFICULDADES NESTE TRABALHO?

P1- A falta de integração, rejeição por ter outro professor na sala de aula, professores alfabetizadores que não acham as aulas de arte importantes. Professores que não fazem a rotina juntos. No meu ponto de vista, eu acredito que às vezes alguns professores não entendem o que é essa integração e às vezes o próprio professor da sala, talvez por não entender ou não querer entender, ele não dá	A1- Não deveria trabalhar um professor de Arte com professor alfabetizador dentro da mesma sala, no mesmo momento, isso dificulta porque inibe eles. É como se eu não fosse a professora deles, só é professora deles a professora da sala e isso te deixa... Você percebe, assim, aquele receio às vezes, de te perguntar, porque a professora da sala tá ali. Eles não se liberam totalmente pra aula de arte por conta daquele professor. Pra eles o professor alfabetizador é o repressor deles e o professor de Arte é o libertador, então eles ficam muito presos.
---	---

<p>abertura desejada que o professor de arte precisa assim como em outros momentos eu percebi o contrário que era o próprio professor de Arte que não queria se integrar, mas tem momento que o professor também está querendo se integrar, mas às vezes não tem aquela abertura, como tem professor colega que no meu ponto de vista, parece que não dá a importância que a arte precisa ter pra essa colaboração parece como se fosse não digo um lazer</p>	
<p>P2- A falta de planejamento integrado antes de chegar na sala de aula e insuficiência de diálogo entre os professores.</p>	<p>A2- Às vezes eu fico sem saber, eu estou passando, estou falando, é eu costumo colocar alguns tópicos para o aluno escrever, eu penso, será que só dele escrever isso aqui já tá ajudando na alfabetização? Ou só de contar a história, já está ajudando na alfabetização? Eu ficava na dúvida eu achava que pra alfabetizar ele tinha que escrever. Sempre achava que ele tinha que escrever, depois eu fui notando que não precisava.</p>
<p>P3- Eu me cobro melhores resultados ao final do ano. Um dia todas as classes tiveram que apresentar uma dança e falei para os alunos assim: -Eu não vim aqui pra ensinar vocês a dançar, cantar, eu vim aqui pra ensinar a ler e a escrever. é claro que pra professora C. é melhor porque ela estudou artes e eu não, eu estudei para ensinar alfabetização pra vocês eu não vim aqui pra ensinar vocês a cantar ou dançar então eles entenderam.</p>	<p>A3- a minha maior dificuldade foi que os professores não aguentavam mais, “- ai Alice! De novo! Tem que mudar, ninguém aguenta mais isso! Todo ano a mesma coisa! Quer dizer, eu já cheguei e de repente a insatisfação dos professores (de novo!) Eu trouxe uma venda e coloquei os coleguinhas parecidos, altura, cabelo, e eles tinham que saber quem era a figura, a criança, eu falava:- quem é fulano? Nossa, foi aquela festa, eles adoraram. A maioria, pra você ver que eles têm a percepção aguçada, a maioria acertava, que conhecia o colega. Até que uma professora disse assim:- não entendi, porque você fez essa atividade? - eu não sei porque, você fez isso, eles tinham que ficar se tocando? Ela não entendeu a proposta. Inclusive na reunião de pais teve o comentário e ela não... Eu disse:- você pode avisar pra mãe, que no dia que eu estiver aqui na escola eu converso com ela e eu explico pra ela o objetivo da proposta, tudo bem? E ela não entendeu e não conseguiu contornar a situação. Eu falei:- Não, pode vir, pode chamar a mãe pra vir! E a mãe não foi na escola, tá.</p>

<p>P4- Eu acho que é a falta de união, se você vai passar o seu planejamento e eu passar o meu planejamento pra você, dá pra uma ajudar a outra muito bem. Porque você não sabe o que eu to dando, você não sabe, se eu não te passar você não sabe, se eu não entregar o planejamento pra você, você não vai ver isso. Porque antes, quando não tinha o professor de Arte, a gente fazia a gente já pensava nisso em poder juntar os conteúdos, mas agora está diferente, separado, vocês não sabem o que eu estou dando e nem eu sei o que vocês pretendem dar. Poderia ter uma troca aí. Precisa haver uma união entre os todos os professores da classe, Alfabetização, Arte e Educação_ Física, aí sai um trabalho legal.</p>	<p>A4- o professor de Arte logo de início deveria fazer seu planejamento baseado na alfabetização, ou seja, no que o professor da sala vai ensinar e fazer um planejamento interligado, os dois fazendo o planejamento, juntos, eu acho que o professor de arte tem que conhecer o planejamento do outro professor. A gente não tem que trabalhar junto?</p>
---	---

7- QUE FALTA PARA ESSE TRABALHO SER BEM SUCEDIDO?

<p>P1- Como eu disse, tem que ter uma integração entre todos os profissionais que trabalham com o mesmo objetivo, com a mesma proposta.</p>	<p>A1- eu acho que a quantidade de aula de artes é muito pouca, eu acho que arte teria que ter um número maior de aulas pra gente fazer um trabalho bem mais completo, entendeu, porque é muita coisa que você tem que fazer e nesse teu tempo é limitado.</p>
<p>P2- Falta aumentar a parceria entre professor alfabetizador e professor de arte.</p>	<p>A2- eu volto na questão do espaço físico e de materiais de apoio pra gente, nós precisamos muito da questão do material de apoio, e nós precisamos de tempo pra sentar em grupo, em áreas nossas, da própria área, pra trocar as ideias e pra trocar conhecimento, nós precisamos disso.</p>
<p>P3- Eu estou satisfeita. Porque eu sou uma pessoa crédula, acredito que quando se quer fazer um bom trabalho, se faz.</p>	<p>A3- eu acredito que se tivesse lá um curso onde os dois participassem, conscientizando esse professor dos objetivos e da função do ensino de arte, ia ser melhor.</p>
<p>P4- eu acho que a pior coisa que acontece é a falta de integração</p>	<p>A4- Falta tempo para que os professores possam realizar um bom planejamento em conjunto. Falta sala ambiente, falta os professores alfabetizadores serem mais conscientes em relação a Arte, que Arte é expressão, não só na teoria, no bonitinho, mas que há a prática, que tem a livre expressão, que o aluno vai se expressar como ele é e não como o professor, o adulto quer que ele seja. O trabalho fica mais prazeroso porque ninguém quer tirar nada do outro, mas é uma troca, não é uma competição, e sim uma troca de saberes e de experiências para a gente.</p>

8- EM ALGUM MOMENTO HÁ ESPAÇO PARA DISCUSSÃO NA ESCOLA?
--

<p>P1- Eu acho que não</p>	<p>A1- A gente até participa do HTPC junto com eles, mas nós somos esquecidos. Nos ficamos num canto ouvindo, avaliando, aprendendo um pouco, mas dizer que a gente vai debater que a coordenadora chega e fala:- vamos falar um pouco do seu trabalho aqui com o colega alfabetizador. Jamais houve isso. Eles jamais nos convocaram para falarmos do nosso trabalho para o professor alfabetizador e jamais eles também disseram assim:- Olha o que você pode estar fazendo, o professor ta trabalhando isso, esse bimestre, ou, você vai fazer o seu plano de aula depois que o professor da sala de 1^a a 4^a série fizer, você elabora o seu pra ver no que vocês podem se adequar e se ajustar pra trabalhar com essa criança, pra que ele tenha as duas coisas, seja alfabetizado, tenha a Arte e um aprendizado englobando tudo.</p>
<p>P2- Sim, no horário de trabalho pedagógico coletivo e as reuniões pedagógicas de formação na escola.</p>	<p>A2- Não. Muito difícil. Sempre é dentro da sala de aula com o professor, porque nas reuniões de HTPC sempre tem um tema diferente, algo pra se discutir, que não dá. Quando o professor senta, geralmente ele vai discutir com outro colega da mesma série, a questão da Matemática e da Língua Portuguesa. Então não tem tempo. Não dá. Não existe, é só dentro da sala de aula.</p>
<p>P3- Não, porque a gente chega já quase em cima da hora e sai correndo pra ir pra outra escola, ou cuidar da casa. Às vezes eu consigo falar com a professora de Artes só na sala de aula.</p>	<p>A3- Não. Eu nunca participei dos HTPCs, porque eu tinha poucas aulas, embora eu soubesse das atividades da escola, eu estava sempre bem informada porque eu sempre perguntava e acho que todas as atividades que teve na escola eu participei.</p>
<p>P4- eu acho que não</p>	<p>A4- Não tem tempo, o tempo que temos para conversar com o professor alfabetizador acaba sendo quando estamos em sala junto com eles, pois não temos onde conversar para podemos planejar, o que seria a forma ideal e correta para um trabalho dar certo.</p>