

O PEDAGOGO DOCENTE E O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

João Francisco Lopes de LIMA¹

Resumo

O artigo tematiza o ensino de Arte na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental realizado por professores graduados em Pedagogia, sem formação específica para atuar nesse componente curricular. O estudo, de caráter bibliográfico, destaca: uma retrospectiva histórica sobre o ensino de Arte no Brasil; aspectos teórico-metodológicos do ensino de Arte, com ênfase na abordagem criada por Ana Mae Barbosa, baseada em “ler, contextualizar, fazer”; um mapeamento de referências da legislação brasileira para o ensino de Arte, incluindo a Base Nacional Curricular Comum. O texto reforça a importância da formação continuada para os pedagogos que atuam no ensino de Arte e conclui que esse trabalho possui potência pedagógica em favor do desenvolvimento da condição estética e da capacidade crítica dos estudantes. Sublinha, ainda, a necessidade de superação do ensino de Arte como atividade incidental, em favor de um ensino integrado e planejado.

Palavras-chave: Ensino de Arte. Pedagogia. Educação Infantil. Ensino Fundamental.

¹ Graduado em História e Pedagogia. Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense, com pós-doutoramento em Ciências da Educação na Universidade do Porto/ Portugal. Docente no Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre. Atua no Curso de Pedagogia e no Mestrado em Educação (PPGE/UFAC).
E-mail: jfrancisco.lima@gmail.com.

THE TEACHING PEDAGOGUE AND THE TEACHING OF ARTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND IN THE FIRST YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

João Francisco Lopes de LIMA

Abstract

This article discusses the teaching of Arts in Early Childhood Education and the first years of Elementary Education as conducted by teachers with a degree in Education who have no specific qualifications for this curricular component. The study, of bibliographical character, highlights a historical retrospective of teaching Art in Brazil; theoretical and methodological aspects for the teaching of Arts, with an emphasis on Ana Mae Barbosa's approach, based on "reading, contextualizing, doing"; a mapping of Brazilian legislation related to the teaching of Arts, including the Common National Curricular Basis. This paper reiterates the importance of continuous professional development for pedagogues teaching Arts and concludes that this curricular component has the pedagogical potential for effecting students' evolution in aesthetic and critical analysis. It also highlights the need to overcome teaching Arts education as an incidental activity, aiming for a planned and integrated education. Keywords: Arts Education. Pedagogy. Early Education. Elementary School.

Keywords: Arts Education. Pedagogy. Early Education. Elementary School.

O Curso de Pedagogia, a formação do pedagogo docente e a dicotomia entre teoria e prática

A formação profissional, no Brasil, para atuar como docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi historicamente atendida pelo antigo Curso Normal, depois denominado Curso de Magistério, realizado de modo concomitante ou posterior aos estudos do Ensino Médio. A partir da edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), expressa pela Lei 9394/96, houve o incentivo crescente para que essa habilitação fosse obtida num curso de Licenciatura em Pedagogia, em nível superior.

O curso de Pedagogia abrange dois campos de atuação profissional. Forma o “pedagogo docente”, habilitando-o para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e, também, o “pedagogo especialista”, para as funções de planejamento e de gestão educacional, nos espaços escolares ou não (LIBÂNEO, 2001).

Bernardete Gatti, em seus estudos sobre os cursos de formação de professores, aponta para o caráter muitas vezes genérico da formação docente. Os cursos de licenciatura, diz Gatti, concentram-se “[...] nos fundamentos educacionais, [em] proposições genéricas que passam ao largo de oferecer uma formação mais sólida.” Costumeiramente, diz a autora, mobilizam de maneira dissociada “a formação na área específica” e a formação “dos conhecimentos pedagógicos”, além de darem pouca atenção efetiva “às práticas profissionais docentes” (GATTI, 2014, p. 39).

O ofício docente resulta em práticas pedagógicas. Portanto, possui uma demanda de repertório prático necessário ao êxito dessa atuação. A Pedagogia, como campo de conhecimento e de formação, caracteriza-se pela relação íntima com o fazer, o que demanda uma perspectiva integrada entre teoria (fundamentos dos fazer) e prática (o fazer em si). Na prática docente, está sempre presente a necessidade de extrair consequências práticas das ideias e dos enunciados teóricos para resolver necessidades concretas recorrentes em sala de aula.

Como bem nos ensina Dermeval Saviani, a Pedagogia precisa ser entendida no campo da teoria pedagógica e não apenas como teoria da educação. Isso é necessário, diz Saviani, pois a pedagogia, enquanto teoria pedagógica, “[...] se estrutura a partir e em função da prática educativa [...]” (SAVIANI, 2008, p. 12), já que está “[...] interessada em conhecer como se age no trabalho educativo [...]” (SAVIANI, 2014, p.14) para poder orientar “[...] de forma intencional a própria educação [...]” (SAVIANI, 2018, p. 80). Para ele, a teoria da educação, por sua vez, é mais ampla, já que mantém o foco na relação do fenômeno educativo com o mundo social sem a preocupação com a provisão de meios didáticos. Nesse sentido, ao pensarmos a formação docente, sublinha-se a unidade indissociável entre os fins pretendidos e os meios utilizados, o que podemos denominar como *práxis*.

Na atuação docente, há uma exigência cotidiana: unir o conhecimento teórico com o conhecimento operacional. Essa junção é indispensável para melhor escolher os meios didáticos necessários e colocar os conhecimentos em ação através do ensino. “Saber” algo é muito diferente de saber “como” e “por que” ensiná-lo a alguém. E essa relação muda em função do que vai ser ensinado, do contexto e das condições sociais e culturais de quem vai aprender.

Colocar “teoria” e “prática” em campos distintos, como se não fizessem parte de uma unidade necessária à teoria pedagógica ainda acontece, tanto nas escolas como nas instituições formadoras. Muitas vezes, os docentes utilizam instrumentos pedagógicos ou propõem “atividades” sem refletir sobre a intencionalidade da proposta. No entanto, é preciso verificar se uma proposta didática está adequada à natureza do conteúdo a ser trabalhado e às condições intelectuais e sociais de quem vai aprender. É importante compreender a teoria pedagógica, ao modo de Saviani, numa perspectiva dialética, mediada pela realidade concreta que gera uma unidade indissociável entre o fazer, em si, e os motivos do fazer.

A docência nas etapas iniciais da Educação Básica diz respeito a uma prática de docência generalista: é feita por um único professor, que trabalha a maior parte do tempo com a turma e é responsável pelo ensino de diferentes áreas do conhecimento para esses alunos. O pedagogo docente precisa atuar com componentes curriculares muito diversos entre si. Precisa ensinar Matemática, Língua Portuguesa e Arte, entre outros. Além de dominar o conhecimento específico a ser ensinado, precisa dominar o conhecimento pedagógico sobre o que, como e por que ensinar em áreas diversas entre si, para cada faixa etária.

Para esse tipo de demanda, não está disponível o conforto de uma didática “geral” que ofereça suporte suficiente para resolver todas as questões que possam surgir. É verdade que algumas ideias servem como princípios pedagógicos orientadores amplos, aplicáveis em diferentes situações de ensino. Entre esses princípios, está o de desenvolver a situação de aprendizagem a partir do interesse da criança ou, ainda, considerar o nível de aprendizagem em que ela se encontra ao desenvolver um conteúdo novo, a sua idade e a sua capacidade de compreensão. Esses são elementos organizadores válidos e importantes, mas demasiado amplos para resolver a complexidade das demandas que surgem na sala de aula.

Alguns componentes curriculares geram mais dificuldade para o ensino do que outros, é fato. Há, ainda, os que são mais valorizados socialmente. A formação docente, como bem apontou Gatti (2014), por vezes, prioriza conteúdos amplos de teoria da educação, sem dar atenção às especificidades conceituais e metodológicas. A possibilidade inversa, mais instrumental do que teórica, focada nos modos de fazer em detrimento de seus fundamentos, mostra-se igualmente insuficiente. Em algumas realidades educacionais do país, ocorre que o pedagogo docente sequer domina os conteúdos básicos que irá ensinar.

Logo, desconhece também os modos de ensinar esses conteúdos para as diferentes faixas etárias, bem como desconhece os motivos para agir de um determinado modo ou de outro.

A Resolução número 7/2010 do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos, diz que o ensino de Arte, assim como o de Educação Física, “[...] poderão estar a cargo do professor de referência da turma [...] ou de professores licenciados nos respectivos componentes” (BRASIL, 2010 - grifo meu). Presume-se, assim, que um pedagogo docente esteja apto a ensinar Arte, que possua suficiente fundamentação teórico-prática para orientar as suas decisões de cunho didático ao atuar em sala de aula.

O ensino de Arte abrange diferentes linguagens: *Artes Visuais, Dança, Música e Teatro*, conforme determina o artigo segundo da Lei Federal 13.278/16, que legisla sobre o tema (BRASIL, 2016). Como sabemos, essa é uma atividade complexa e costuma gerar dificuldades práticas mesmo para os pedagogos docentes mais experientes. Nesse contexto, este estudo pretende sistematizar uma contribuição teórico-prática para o ensino de Arte, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como foco a atuação do pedagogo docente nesses níveis de ensino. O estudo pretende contribuir com uma possível fundamentação para o melhor aproveitamento, em sala de aula, do rico potencial pedagógico e formativo do ensino de Arte nos níveis iniciais da Educação Básica.

Cada pedagogo docente sabe que ensinar Arte é uma oportunidade e uma obrigatoriedade. Ao gerar inúmeras possibilidades formativas, diretas e indiretas, revela-se como uma oportunidade. Ao ser proposta como um componente curricular que deve ser trabalhado de forma regular, ao menos uma vez por semana, conforme previsão legal, a Arte se constitui como uma obrigatoriedade. Mas o que fazer nessas aulas? Quais conteúdos desenvolver e por que motivo? Como desenvolvê-los e por quê? Qual abordagem seguir para o ensino de Arte?

O ensino de arte em diferentes momentos históricos

O trabalho com Arte na escola brasileira já teve muitas ênfases. Na década de 1960, quando vigorou a LDBEN instituída pela Lei 4024/61, o ensino de Arte aparecia como “atividade complementar” do currículo e tinha o objetivo de “iniciação artística”. Na prática, trabalhava-se com técnicas de artes aplicadas, especialmente desenho, trabalhos manuais e aulas de canto. A parte de teatro e dança era, geralmente, trabalhada como recurso para a participação da turma em festividades e apresentações escolares (BRASIL, 1961).

Na década seguinte, a partir da nova lei geral do ensino, a Lei 5692/71, o trabalho de Arte apareceu na legislação como parte de um conjunto de “atividades educativas” obrigatórias, junto com Educação Física, Educação Moral e Cívica e Programas de Saúde, sob a denominação de “Educação Artística” (BRASIL, 1971). Assim, vigorou nas décadas

de 1970, 1980 e início da década de 1990. Com a nova LDBEN, implementada pela Lei 9394/96, foi extinta a denominação Educação Artística. Pela primeira vez, a legislação tratou a “Arte” como componente curricular e não mais como atividade complementar. O ensino de Arte, a partir de então, passou a ser obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica (BRASIL, 1996).

Trata-se de um avanço importante para o reconhecimento do valor e do potencial pedagógico do trabalho escolar com o ensino de Arte. A legislação sobre o tema costuma apontar para a Arte como conhecimento, como processo de expressão, como forma de leitura do mundo. Valoriza o seu ensino como gerador de recursos ou de repertório reflexivo para os alunos, como meio de transformação crítica da realidade, como apontam Valéria Alvarenga e Maria Silva (2018) em um estudo sobre a formação docente nessa área.

Apesar dessa evolução, o trabalho com Arte, em muitas escolas do Brasil, ainda aparece como instrumento pedagógico complementar. É o que aponta o estudo feito por Karine Ramaldes, publicado em 2017. A autora relata que, na parte obrigatória da proposta curricular, ainda prevalece o ensino de Arte com ênfase em Artes Visuais. O estudo indica, também, que as demais linguagens (Dança, Música e Teatro) são ofertadas, geralmente, como “atividades extras”, de matrícula facultativa. As aulas de Música, em particular, costumam ser aulas de instrumentos musicais ou de Coral, igualmente complementares (RAMALDES, 2017).

No cenário acima descrito, no cotidiano prático da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a aula de Arte pode servir para preparar a turma para apresentações ou para decorar a escola em festas ou eventos. Algumas vezes, pela ausência de um programa de ensino que oriente o planejamento, ocorre a oferta de atividades isoladas de Arte, aleatórias, incidentais, em vez de aulas que tenham uma sequência temática e formativa. Nesse caso, são distribuídos desenhos e trabalhos prontos para pintar, para montar ou para decorar, ou são feitas propostas diversas com sucata. Também há a demanda por ensaiar músicas para apresentações, treinar coreografias para as danças que serão exibidas em festas na escola e decorar textos para “teatrinhos” diversos.

Sob a denominação de “trabalhos de releitura de obras de arte”, também há propostas de fazer cópias de trabalhos de artistas. Além disso, existem as famosas aulas livres, sob a justificativa genérica de trabalhar a “livre expressão e a criatividade” (desenho, pintura ou outra atividade “artística”, sem objetivo específico). O trabalho com Arte adquire, com esse tipo de prática, um caráter mais recreativo ou decorativo do que propriamente marcado por uma intencionalidade pedagógica.

Isso tudo tem o seu valor e pode servir como instrumento pedagógico, mas não é aula de Arte, pondera Ramaldes (2017), em seu estudo. Tem valor pedagógico, suas justificativas e, mesmo, alguns ganhos. Muitas vezes, favorece a integração com outras disciplinas e, com isso, acaba desenvolvendo algumas habilidades. Porém, os eventuais ganhos pedagógicos são mais uma consequência episódica do que o resultado de um plano

de trabalho consciente, intencional e sistemático. Mas, se isso tudo “não é” aula de Arte, o que pode ser aceito e compreendido como tal?

A próxima seção trata de sistematizar referências a esse respeito. Nela, apresentam-se elementos da “proposta ou abordagem triangular para o ensino de Arte”, criada por Ana Mae Barbosa, uma pesquisadora brasileira de referência nacional e reconhecimento internacional quando se trata desse assunto. Mais adiante, destacam-se referências indicadas pela legislação, de modo especial pela BNCC, acerca do trabalho com Arte na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Apontamentos teórico-metodológicos para o ensino de Arte

Ana Mae Barbosa nasceu no Rio de Janeiro, em 1936, e cresceu em Pernambuco. Graduiu-se, inicialmente, em Direito, no ano de 1960, carreira que não seguiu. Em 1977, concluiu o seu doutoramento em Arte-educação na Universidade de Boston (Estados Unidos), sendo a primeira brasileira a doutorar-se nessa área. Durante alguns anos, foi diretora do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP). Autora de inúmeros artigos e livros sobre arte e educação, tornou-se a principal referência no Brasil para o ensino de Arte nas escolas. É docente aposentada da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP).

Ana Mae Barbosa começou a sistematizar, no ano de 1983, uma proposta para o ensino de Arte. Publicou sobre o assunto, pela primeira vez, em 1991, e denominou de “Proposta Triangular para o Ensino de Arte”, baseada no tripé “fazer, ler e contextualizar”. Desde lá, refletiu sobre o tema, ampliou e revisou alguns pontos, porém manteve a fundamentação geral. Segundo a autora, a sua proposta considera os modos “como” se aprende e não um modelo sobre “o que” ou “como” se ensina. Para ela, os procedimentos ou modos de fazer derivam de uma construção de cada professor em sala de aula, a partir de determinados fundamentos que norteiam o trabalho prático (BARBOSA, 2009).

A autora segue o princípio da aprendizagem significativa, ou seja, acredita que, para aprender, é necessário estabelecer relações entre o que vai ser aprendido e o que já se tem de repertório, sejam referências de vida ou conhecimentos já adquiridos. A ideia de aprendizagem significativa que Ana Mae Barbosa segue é um conceito central da teoria de aprendizagem criada por David Ausubel (1918-2008). Segundo essa teoria, um novo conceito ou informação relaciona-se sempre a um aspecto relevante da estrutura de conhecimento que o indivíduo já tem, os chamados conhecimentos prévios.

Ana Mae Barbosa entende que o ensino de Arte opera, necessariamente, focado na prática, no “fazer artístico”, mas não se trata de mero ativismo ou de uma técnica. Trata-se de uma organização didática que interliga o fazer artístico com a análise da obra de arte e a sua contextualização, num processo permeado pela reflexão continuada. Na visão da

autora, “fazer, ler e contextualizar” são procedimentos que se alternam e se integram sem uma sequência determinada.

A Proposta implica “ler” para decodificar os sentidos. Segundo Barbosa, esse processo requer conhecer uma obra de arte levando-se em conta o contexto do artista, da obra em si e o de quem fará a leitura ou apreciação da obra. Portanto, é necessário sempre “contextualizar” o ato de “ler”. Esse aspecto vai além de conhecer a vida do artista. O contexto funciona como mediador e, também, como propositor, dependendo da natureza das obras, do momento e do tempo disponível para o trabalho. No “fazer”, entra a criação artística de alunos. Nessa parte é que costumam ocorrer as famosas propostas de “releitura” de obras de arte, assunto sobre o qual a autora sinaliza ponderações.

Há que se notar que “cópia” e “releitura” são coisas válidas, porém, distintas, diz Ana Mae Barbosa (2009). A cópia tem o objetivo de reproduzir algo. Busca compreender a técnica utilizada, sem transformá-la e sem interpretá-la. A releitura tem outra dimensão. Parte de um referencial, explícito ou não, mas trata-se de uma criação. Portanto, vai além da reprodução. Releitura envolve escolher, reconstruir, reorganizar, inserir, mudar.

A leitura vai além do simples ver ou apreciar, pois trata-se de um processo de significação que é mediado pela contextualização. Para ler uma obra, é preciso ter um contexto, uma referência que vá além da percepção subjetiva. Nessa mesma perspectiva, o ato de fazer não é, meramente, o de observar a obra e copiá-la “do seu jeito”, sob o pretexto de “releitura”. Para Barbosa, nesse processo, o ambiente cultural parametriza o processo de compreensão, ou seja, o contexto situa a leitura a ser feita. O objetivo final é a ampliação da consciência das crianças. Trata-se de uma perspectiva crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, resume a autora (BARBOSA, 1998, p. 40).

Ana Mae Barbosa enfatiza que o mais importante são as relações de significado que podem ser estabelecidas nesta verdadeira oportunidade de aquisição cultural que a Proposta Triangular possibilita. Ela pode se iniciar por vários caminhos, mas envolve, sempre, uma compreensão global do contexto. Entender o modo de fazer e porque fazer desse modo, verificar os materiais escolhidos, o tempo histórico e os limites desse tempo. Verificar a história de quem fez a obra na relação com o tempo em que viveu e com todas as outras conexões que possam ser feitas. A reflexão deve estar presente em todas as etapas. A autora ressalta que há uma grande dificuldade dos docentes para gerar propostas didáticas em que haja uma correspondência real entre os objetivos e a prática de sala de aula. Por isso, a necessidade contínua da reflexão sobre o fazer pedagógico.

A Arte contribui para o desenvolvimento da capacidade de interpretar e integrar, além da inteligência e do raciocínio, o aspecto afetivo e o emocional, diz Ana Mae Barbosa. As linguagens artísticas complementam a linguagem verbal e permitem novas formas de expressão. Pode-se usar a linguagem verbal e a científica para expressar algo, mas é possível apropriar-se da linguagem presentacional, que é própria da Arte, seja pelo caminho das artes visuais, do teatro, da dança ou da música. A arte funciona como veículo

de expressão do sujeito. Para a sociedade como um todo, a Arte expressa o contexto cultural de um povo. Conhecer e reconhecer essa pluralidade é importante para ampliar as percepções e as compreensões acerca do mundo (BARBOSA, 2016).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997, no volume direcionado ao ensino de Arte, destacam como finalidade conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio cultural. O documento propõe utilizar as diferentes linguagens da Arte com ênfase para o caso brasileiro, que é híbrido e múltiplo. A Arte, nos PCN's, é descrita como um modo próprio de ordenar e de dar sentido à existência humana (BRASIL, 1997). O documento incorporou a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa com as denominações de “fazer, apreciar e refletir” em vez de “fazer, ler e contextualizar”.

A autora, que esteve envolvida na montagem dos PCN's, aponta que não considerou o uso do termo “apreciar”, no lugar do “ler”, o mais adequado. Também discordou do uso do termo “refletir” em vez de “contextualizar”. Para ela, o ato de “ler” a obra de arte, pode incluir o de “apreciar”, mas vai além, já que envolve um processo de decodificar, compreender e interpretar a obra na relação com o seu contexto. Já o ato de refletir ocorre em todo o processo e não é sinônimo de contextualizar. O ato de fazer, sim, no sentido de criar, é a produção artística em si.

Barbosa (2016) ressalta que o processo de “leitura” envolve uma prática sistemática de decodificação de uma dada linguagem artística, de modo a encontrar o sentido, propiciando o crescimento perceptivo e inventivo. Isso pode ocorrer a partir de materiais considerados “arte” pelos críticos. Pode servir-se, também, de materiais ligados ao cotidiano, que é repleto de material simbólico a ser explorado. Sonia Carbonell (2012) destaca que ensinar Arte para crianças gera contribuições ao seu desenvolvimento como pessoa. Ajuda-as, a partir da superação do egocentrismo infantil, a expressarem a sua personalidade e a compartilharem, no mundo social, a sua subjetividade.

Os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCEINF), publicados em 1998, também fizeram menção ao trabalho de Ana Mae Barbosa. O documento sinaliza as etapas do “fazer artístico, da apreciação e da reflexão”, tal como ocorre nos PCN's. O trabalho com Arte é descrito como a exploração, a expressão e a comunicação da produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas. A apreciação abrange a percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto com os elementos da linguagem visual quanto com os materiais e suportes utilizados. A reflexão é considerada relevante tanto no fazer como no apreciar. Trata-se, diz o texto legal, de um pensar sobre todos os conteúdos (BRASIL, 1998). Como se pode perceber, essa apropriação da proposta de Barbosa pelos documentos legais resulta em uma redução de sua abrangência.

Sobre os objetivos educacionais atinentes ao ensino de Arte, Maria Ferraz e Maria Fusari (1993) destacam que eles são relativos ao aperfeiçoamento dos saberes, tanto sobre o “fazer” como sobre o “pensar” artístico e, também, o senso estético. Implica, também,

conhecer a história de cada processo ou tendência artística, enfatizando a ideia de integralidade desse processo pedagógico.

Na produção artística há os autores (criadores de arte) e os produtos que eles geram (trabalhos de arte), situados num contexto sociocultural. Entre os criadores e o público, desenvolve-se um processo de comunicação que as autoras chamam de “práticas de apresentar”. Podem ser mostras e exposições, por exemplo, situações em que os trabalhos sejam disponibilizados para que o público possa estabelecer uma relação com as produções artísticas. Todas essas situações podem ser replicadas no contexto da escola. Geram enriquecimento das vivências para as turmas e podem servir de ponto de partida para novos saberes e aprendizagens (FERRAZ; FUSARI, 1993).

O trabalho com Arte costuma ter o desenvolvimento da criatividade como um de seus objetivos mais citados. No entanto, não se pode confundir criatividade com a mera espontaneidade ou livre expressão das crianças. Aula de Arte requer planejamento, pois toda proposta didática requer uma intencionalidade pedagógica. A criatividade terá como partida o conhecer, o embasar-se, o compreender o processo artístico. Serve de base e repertório para a ação posterior, o “fazer criativo”, assim como também deve levar em conta a vivência das crianças em seu contexto cotidiano.

Nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI), publicadas em 2010, destaca-se, justamente, a questão da criança como sujeito histórico, como ser inserido em uma vida cotidiana, com suas marcas culturais, em cujo ambiente ocorre o processo de construção de sua identidade (BRASIL, 2010). No entanto, as atividades escolares são preparadas para grupos e caberá à docência eleger obras artísticas que sirvam como denominador comum para fazer a interface com o contexto desses sujeitos, como apontam Ferraz e Fusari (1993, p. 21). Afinal, trabalha-se com “arte no currículo não como mero entretenimento, mas como disciplina com conteúdo bem articulado”, como muito bem reforça Jimi Akolo (2005, p. 61).

A partir das vivências, colocar a criança em ação, mesclar os seus interesses e curiosidades com o conteúdo necessário, mas não se limitar a eles. A Arte envolve múltiplas linguagens, trabalha-se com percepção visual, tátil e corporal, com comunicação que se expressa em linguagem sonora, plástica e corporal, como enfatiza o estudo de Maria Holzmann; Natalice Giovanonni e Pedro Maes (1993). Para assegurar essa intencionalidade, que deve orientar e encaminhar a experiência ofertada às crianças, os autores ressaltam que cabe à docência aprender as técnicas e adquirir uma cultura geral de Arte. Esse preparo é importante para que com essa disciplina possa garantir que os alunos vivenciem e compreendam aspectos técnicos, criativos e simbólicos nas diferentes linguagens da Arte.

Everson Silva e Clarissa Araújo (2007), em uma pesquisa sobre o Ensino de Arte, identificaram quatro grandes tendências ao longo do tempo: o ensino de arte como *técnica*, como *expressão*, como *atividade* e como *conhecimento*. O ensino de Arte que enfatiza o

desenho, o aspecto geométrico do traçado, estaria numa perspectiva mais *técnica*. O ensino de Arte que enfatiza a criação livre e a popularização das obras artísticas (influência da época modernista) seria a perspectiva da *expressão*. O ensino de Arte como *atividade* (influência da legislação da década de 1970) traria esse trabalho como instrumento pedagógico complementar na forma ampla de “Educação Artística”. Numa perspectiva mais recente, o ensino de Arte como *conhecimento* trata a Arte como componente curricular legitimado e considera a especificidade de cada uma das linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) de forma intencional, articulada e planejada.

Solange Gabra (2016) destaca que o processo de conhecer é amplo e que a prática do ensino de Arte deve focar na experiência prática. Para a autora, é preciso mobilizar os sentidos e as emoções das crianças, a fim de desenvolver suas capacidades de observar, de perceber e de sentir, como recursos para que elas se expressem com maior amplitude e com mais propriedade. Essa expressão não ficaria restrita ao uso dos recursos cognitivos, ao uso da palavra (escrita ou falada). Ela faria uso da linguagem presentacional, da qual falou Ana Mae Barbosa.

A criança é essencialmente corpo e movimento. O brincar, ação por excelência da infância, tem uma função organizadora para que possam ocorrer processos como a compreensão, a simbolização e a reflexão. Arte tem a ver com prática artística, com processo criativo, com aspecto vivencial. Requer, portanto, propostas didáticas focadas no fazer, na ação das crianças, tendo em vista ampliar o repertório de leitura delas e a capacidade de compreensão, de si e do mundo em que vivem, o que Ana Mae Barbosa chamou de “ampliação de consciência” (BARBOSA, 1998, p. 40).

Em Artes Visuais, por exemplo, o trabalho é reforçado por práticas que mobilizem as crianças, tais como o uso constante de imagens, seja de material publicitário, charges, história em quadrinhos ou a obra reconhecida de um artista. A partir do exercício de olhar com olhos de “ver”, ou seja, de perceber globalmente o que está disponível para *ler*, a criança poderá decodificar as informações disponíveis. Com a ajuda de práticas que permitam *contextualizar*, será possível, além de decodificar, buscar o sentido. A partir do trabalho de pesquisa, compreender o modo como algo é ou foi feito, os materiais utilizados, quem fez e como fez. Isso tudo contribuirá para as práticas de criatividade em que as crianças poderão produzir textos visuais, ou seja, *fazer*, realizar a produção artística. A complexidade dessas propostas e o tipo de atividade que se pode realizar levam em conta, naturalmente, a idade das crianças e as condições educativas. Consideram, ainda, o fato de estarem ou não alfabetizadas, o aprendizado já adquirido, entre outras variáveis pedagógicas.

Procedimentos similares, que comecem por qualquer um dos elementos do tripé “fazer, ler, contextualizar”, podem ser utilizados para gerar propostas didáticas em outras linguagens artísticas. Em Música, por exemplo, pode-se investigar a biografia musical na história da família de cada criança ou de alguém específico do universo da turma. Podem

ser montadas trilhas sonoras que permitam situar o contexto de diferentes gêneros musicais no tempo histórico, com diferentes recursos e ritmos e, a partir disso, buscar saber sobre esses gêneros, sobre os instrumentos musicais, efeitos sonoros e os meios de divulgação da música em cada época. Podem ser trabalhados elementos musicais, movimentos e percepções corporais numa prática integrada com a Dança. Feito isso, pode ser organizado um sarau musical. É possível integrar atividades com Artes Visuais e gerar uma exposição dos artistas mais citados, de objetos de reprodução musical antigos. Sempre é possível misturar sonoridades, aprender canções populares, criar e recriar letras e ritmos. Para os menores, é possível, por exemplo, buscar saber sobre cantigas de roda conhecidas em sua família. Isso pode gerar uma proposta didática que conjugue o “fazer, ler, contextualizar” de forma criativa, por exemplo, numa biografia familiar a partir das cantigas. Esse ponto de partida ajudará a mobilizar muitas outras propostas.

Explorar a experiência estética cotidiana, ou seja, o que os alunos vivem, ouvem e visualizam é sempre uma boa possibilidade pedagógica. Promover, a partir disso, práticas artísticas de performance, permite trabalhar a expressão e a relação direta com o público. Em práticas de Teatro, pode-se partir de uma obra literária do interesse das crianças ou do inventário de histórias de contos de fadas que todos conhecem, por exemplo. Buscar saber as várias versões dessas histórias, comparar com a sua história inicial e verificar como elas tornaram-se popularizadas são possibilidades de contextualização. Saber a natureza de cada personagem da história, seu temperamento, as atitudes que toma, como se veste, onde mora e que papel tem na história, é uma excelente forma de desenvolver a curiosidade, promover o conhecimento e a interpretação como formas de contextualização e de reflexão.

O fazer terá muitas possibilidades: eleger personagens e confeccionar seus figurinos e cenários e depois montar uma exposição; montar uma versão da turma para alguma história, a partir das versões lidas e, depois, encenar; atualizar as histórias, imaginando como poderiam ser recontadas, para depois encená-las. Ao encenar, buscar trabalhar a construção do comportamento desses personagens, a partir das características estudadas em jogos de improvisação (como a personagem reagiria e como se comportaria em situações hipotéticas lançadas pelo professor etc.).

Bastará começar por um ponto e dali desenvolver, lembrando sempre de observar a tríade: *ler* – para apreciar, para ver como é, para entender, para observar nuances, perceber; *fazer* – para gerar uma produção artística visual, musical, de dança ou de teatro e, como entremeio de tudo; *contextualizar* – o que permitirá a ampliação da consciência e do pensamento crítico e criativo.

Contribuições da BNCC ao Ensino de Arte com as crianças

O documento “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC), publicado pelo Ministério da Educação, é um documento de caráter normativo, uma prescrição pedagógica

a ser observada no processo de planejamento escolar. Ele define o conjunto de “aprendizagens essenciais” que todos os alunos devem desenvolver, ao longo da caminhada escolar, nas etapas e modalidades da Educação Básica. Tem como objetivo oferecer subsídios para a organização curricular, de tal modo que as crianças e jovens tenham assegurados os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, seja qual for o tipo de escola em que estudem ou região do país em que se encontrem (BRASIL, 2018).

No que diz respeito ao ensino de Arte, o documento mantém a definição de que Arte abrange as linguagens de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro e aponta que são “saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas” (BRASIL, 2018, p. 191).

A BNCC e o Ensino de Arte na Educação Infantil

A estrutura curricular prevista pela BNCC para a Educação Infantil foi pensada a partir de uma perspectiva pedagógica integrada, os “campos de experiências”, e não por áreas do conhecimento ou componentes curriculares. Segundo descreve o documento, os campos de experiências dizem respeito a um tipo de “[...] arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 40). Segundo a BNCC, são cinco os campos de experiências: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2018).

A Educação Infantil, segundo a BNCC, contempla duas etapas: a creche e a pré-escola. A etapa denominada “creche” deve atender “bebês” (0 a 1 ano e 6 meses) e “crianças bem pequenas” (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses). A etapa denominada “pré-escola”, que é obrigatória e tem duração de dois anos, atenderá “crianças pequenas” (de 4 a 5 anos e 11 meses). A partir dos 6 anos, as crianças devem frequentar o 1º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 44).

Para a Educação Infantil, como sabemos, “educar” e “cuidar” fazem parte de um mesmo processo pedagógico. O ato de brincar, que é próprio e natural das crianças, apresenta-se como fundamento da organização pedagógica. Portanto, a intervenção pedagógica estará sempre organizada com foco na ação das crianças, podendo ou não partir de situações do seu interesse imediato. A partir dessa lógica, “interagir” e “brincar” são indicados como os eixos estruturantes da prática pedagógica na Educação Infantil.

Segundo o documento da BNCC, isso implica uma organização pedagógica com propostas que favoreçam “[...] condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo.” Isso requer organizar “[...] ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los [...]”, para que

“[...] possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2018, p. 37).

O trabalho de criação envolve processo e produto, que são indissociáveis, como já tratamos neste artigo. É preciso valorizar a expressão por múltiplos caminhos, já que, como sabemos, nem sempre as crianças, principalmente as menores, possuem o repertório verbal suficiente para expressar o que pensam ou sentem. Suzana Cunha (1999) alerta-nos que, neste caso, o conceito de *expressão* não tem nada a ver com o ato de a criança responder a uma solicitação de alguém e, também, não diz respeito ao espontaneísmo ou ao “deixar-fazer”. Refere-se à ação de mobilizar os sentidos em torno de algo significativo para ela, organizando e dando uma forma ao percebido e ao vivido.

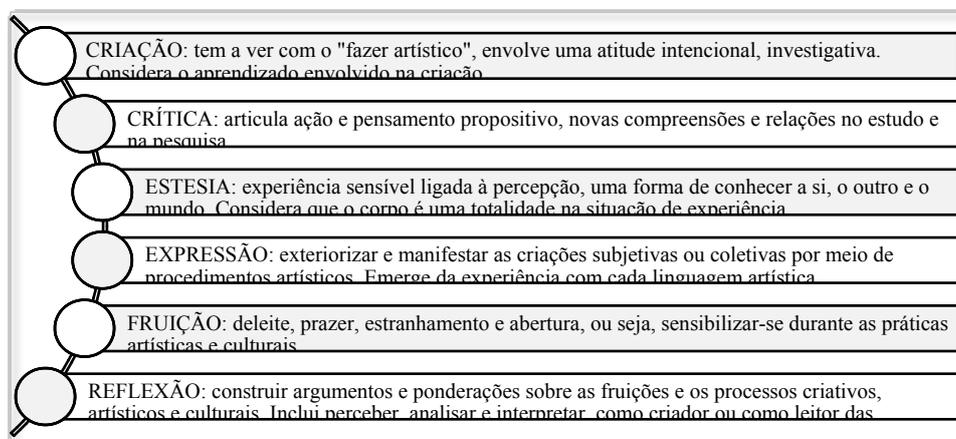
A partir da ampliação de sua experiência com os processos criativos em Arte, a criança ampliará o seu repertório e a sua forma de expressão, seja pela via corporal, verbal, plástica, dramática ou musical. Por isso, é fundamental a imersão das crianças em diferentes linguagens artísticas, como já recomendam os diferentes documentos legais e tal como preconiza Ana Mae Barbosa com o que chamou de linguagem presentacional, própria da expressão através das linguagens da Arte.

A organização pedagógica por campos de experiência, na Educação Infantil, será integrada e colaborativa, necessariamente, sem especificações disciplinares, com uma visão pedagógica focada no interagir e no brincar, como já destacamos. Deverá prevalecer a proposta de “atividade” e os objetivos pedagógicos de Arte devem estar presentes em todos os campos, embora situem-se, de forma mais explícita, nos campos “Corpo, gestos e movimentos” e “Traços, sons, cores e formas.”

A BNCC aponta, tendo em vista o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e, também, a construção de sua identidade pessoal e social, seis direitos fundamentais que se entrelaçam na organização das atividades pedagógicas, a saber: brincar, conhecer, conviver, explorar, expressar, participar. Sistematiza, ainda, os principais objetivos de aprendizagem a serem observados nos campos de experiência. Ainda que não especificados por componente curricular, de forma direta ou indireta, identificam-se, nessa relação, aqueles objetivos atinentes ao trabalho com Arte e suas linguagens. A BNCC propõe, também, seis dimensões do conhecimento para a montagem das propostas didáticas do trabalho com Arte. Essas dimensões devem ser vistas como “linhas maleáveis”, sem hierarquia ou ordem. São elas: a criação, a crítica, a estesia, a expressão, a fruição e a reflexão. Essas dimensões apontam, portanto, para uma ampliação ou desdobramento do tripé “ler, contextualizar, fazer” proposto por Ana Mae Barbosa.

No diagrama da Figura 1, a seguir, poderemos visualizar o que caracteriza cada uma dessas dimensões.

Figura 1 – Dimensões do Conhecimento para o Ensino de Arte conforme a BNCC



Fonte: elaboração do autor, a partir dos dados da BNCC – (BRASIL, 2018, p. 192-193)

A BNCC e o ensino de Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Quando as crianças ingressam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, elas vivenciam a transição do trabalho pedagógico organizado por campos de experiências, na Educação Infantil, centrado nas interações, nos jogos e nas brincadeiras, para um trabalho pedagógico organizado por áreas de conhecimento e por componentes curriculares.

Para o Ensino Fundamental, a BNCC ressalta que a “[...] aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores” (BRASIL, 2018, p. 193). Cada uma das quatro linguagens envolvidas no ensino de Arte – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma “unidade temática” que reúne objetos de conhecimento e habilidades que estão em relação com as seis dimensões do conhecimento apresentadas anteriormente.

As Artes visuais são os processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação.

[...] A Dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. [...] A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais. [...] O Teatro instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. (BRASIL, 2018, p. 193-196 - grifos meus)

Além dessas, aparece uma unidade temática chamada “Artes Integradas.” Nela, espera-se que ocorra a integração, a exploração das relações e das articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas.

A BNCC traz indicativos para organizar o planejamento do pedagogo docente para as aulas com as diferentes linguagens artísticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O documento apresenta uma súmula dos objetos de conhecimento a serem desenvolvidos, de forma prática, nas aulas. Esses objetos de conhecimento desdobram-se em propostas

relativas a várias habilidades que devem ser trabalhadas em sala de aula, nas diferentes linguagens artísticas.

Considerações finais

O ensino de Arte na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental revela-se uma excelente oportunidade formativa, seja através de um trabalho conduzido por um professor que tenha formação em Arte, seja conduzido pelo pedagogo docente, conforme faculta a legislação e como ocorre em muitas escolas brasileiras. Como em toda prática educativa, ressalta-se a importância da intencionalidade desse fazer pedagógico, para que se evite o ensino de Arte como trabalho incidental, recreativo ou decorativo.

O trabalho pedagógico com Arte foi previsto na legislação como atividade complementar, com vistas à iniciação artística, na década de 1960. A partir da década de 1970, permaneceu como atividade complementar a ser trabalhada, com o nome de Educação Artística, sem especificação de linguagens a serem contempladas. Somente na década de 1990, com a implantação da LDB 9394/96, a legislação passou a considerar o ensino de Arte como componente curricular, levando em conta as suas múltiplas linguagens: as Artes Visuais, a Dança, o Teatro e a Música.

O campo da Arte desenvolve-se focado no experienciar e pode se apoiar, nessa prática, na tríade “ler/fazer/contextualizar” que Ana Mae Barbosa propôs, independentemente da linguagem artística que esteja em destaque numa determinada proposta didática. No documento da BNCC, por exemplo, há uma clara indicação para que o trabalho pedagógico não compartimente as linguagens. Ao contrário, sugere que se trabalhe as especificidades de cada uma delas, mas que se invista em propostas didáticas que possam ser chamadas de “Artes Integradas”.

A mediação docente nas atividades pedagógicas deverá considerar que se evite uma intervenção excessiva na busca de algo esteticamente mais “adequado.” Não se trata de recomendar uma postura de, simplesmente, “deixar fazer.” Há o compromisso com a adequada interlocução, com a geração de perguntas desafiadoras e motivadoras que se traduzam no que poderíamos chamar de uma assistência pedagógica positiva. Essa assistência deve auxiliar e desafiar com a mesma energia. Lembremos que todo objetivo de autonomia que se pretenda que as crianças atinjam requer uma adequada e bem medida atuação docente.

Podemos, ainda, retomar a recomendação de Ana Mae Barbosa de que é importante pensar uma intervenção pedagógica que interligue o fazer artístico com a análise da obra de arte e com a sua contextualização. Nesse entremeio, pode emergir um rico processo experiencial que promova a reflexão e que considere a Arte como conhecimento, como processo de expressão, como forma de ler o mundo. Um recurso para entender a si e aos

outros, uma via importante que possa levar à compreensão crítica da realidade como meio de transformá-la.

Referências

- AKOLO, J. B. O ensino de arte nas instituições educacionais: a experiência nigeriana. In: BARBOSA, A. M. [org.]. *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo, Cortez, 2005, p. 153-162.
- ALVARENGA, V.; SILVA, M. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da Lei 13.278/16. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, vol.43, n.3, p.1009-1030, jul/set, 2018.
- BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino de Arte*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BARBOSA, A. M. A importância do ensino das artes na escola – Entrevista. *Revista Época*. 5 mai 2016. Disponível em <<https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html>>. Acesso em 4 de fevereiro de 2019.
- BARBOSA, A. M. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BRASIL. *Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016*. Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2016.
- BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.
- BRASIL. *Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.
- BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/ SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. *Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2007*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2007.
- CARBONELL, S. *Educação estética na EJA: a beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos*. São Paulo: Telos, 2012.
- CUNHA, S. R. V. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. In: _____ (Org.). *Cor, som e movimento*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- FERRAZ, M. H.; FUSARI, M. R. *Metodologia do Ensino de Arte*. São Paulo, Cortez, 1993.
- GABRA, S. F. A arte na Educação Infantil - uma reflexão a partir dos documentos oficiais RCNEI, DCNEI e BNCC. *Linguagens*, Blumenau, v. 10, n. 3, p. 491-501, set/dez, 2016.
- GATTI, B. A. A formação de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo, n. 100, p. 33-46, jan/fev, 2014.

HOLZMANN, M.; GIOVANONI, N.; MAES, P. Metodologia do ensino de arte na escola. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 9, p. 43-47, 1993.

RAMALDES, K. Ensino de arte: qual ensino queremos? *Revista de Artes e Inclusão*, vol. 13, n. 2, p. 73-91, mai/ago, 2017.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica. *Revista Binacional Brasil Argentina*. Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 11-36, dez., 2014.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 43ª ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. Pedagogias contra-hegemônicas no Brasil. *Ideação*, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008.

SILVA, E. M.; ARAÚJO, C. M. Tendências e concepções do ensino de Arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e socioepistemológica da arte/educação. In: *30ª REUNIÃO DA ANPED*, Caxambu, 2007. Anais...(online). Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3073--Int.pdf> Acesso em 6 de fevereiro de 2019.

Recebido em: 18/06/2020
Aprovado em: 16/07/2020