

## Carta aos(às) professores(as) de artes e pedagogos(as): diálogos entre Annas, Aninhas e Coras

Anna Rita Ferreira de Araújo 

(Universidade Federal de Goiás — UFG, Goiânia/GO, Brasil)

**RESUMO — Carta aos(às) professores(as) de artes e pedagogos(as): diálogos entre Annas, Aninhas e Coras** — Trabalhar o ensino/aprendizagem da arte nos cursos de Pedagogia se configura como um grande e hercúleo desafio perante a realidade educacional brasileira e as especificidades da formação de pedagogos. Esse artigo/carta é um recorte/relato vivencial da minha experiência à frente da disciplina de *Arte e Educação II* do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás no período de 2004 a 2019. Compartilho, entre a escrita epistolar, os poemas de Cora Coralina e os referenciais acadêmicos, a narrativa dos caminhos percorridos junto aos alunos e às alunas que tinha como meta levar à compreensão dos processos de ensino/aprendizagem da arte na educação infantil e nas séries iniciais. Leitura de imagens, desenho infantil, Abordagem Triangular e formação cultural são alguns dos temas presentes. Assim como são abordados aqui algumas metodologias, autores e processos avaliativos que, espero, encontrem encaixes/espacos de diálogos preciosos e reflexivos com os educadores, sujeitos a quem esta carta/artigo se destina.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Arte/educação. Arte na Pedagogia. Ensino de artes. Formação de professores. Educação.

**ABSTRACT — Letter to art teachers and pedagogues: dialogues between Annas, Aninhas and Coras** — Working the teaching/learning of art in pedagogy courses is a Herculean challenge, given the Brazilian educational reality and the specificities of the training of pedagogues. This article/letter is an excerpt of my experience leading the discipline of *Art and Education II* of the Pedagogy course at the Faculty of Education, Federal University of Goiás, from 2004 to 2019. I share, among the epistolary writing, the poems by Cora Coralina and the academic references, the narrative of the paths taken with the students. This narrative's goal was to lead to an understanding of the teaching/learning processes of art in early childhood education and early grades. Image reading, children's drawing, the triangular proposal and cultural formation are some of the themes discussed. As well, some methodologies, authors and evaluation processes are discussed here, that I hope to find valuable and reflexive dialogue opportunities with the educators, subjects to whom this letter/article is intended.

### **KEYWORDS**

Art education. Art in Pedagogy. Learning arts. Teacher training. Education.

**RESUMEN — Carta a los profesores de arte y pedagogos: diálogos entre Annas, Aninhas y coras** — Trabajar la enseñanza / aprendizaje del arte en los cursos de pedagogía es un gran y hercúleo desafío, dada la realidad educativa brasileña y las especificidades de la formación de pedagogos. Este artículo / carta es un extracto / relato vivencial de mi experiencia liderando la disciplina de Arte y Educación II del Curso de Pedagogía en la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Goiás entre 2004 y 2019. Comparto, entre la escritura epistolar, los poemas de Cora Coralina y los referentes académicos, la narrativa de los caminos tomados con los alumnos, cuyo objetivo fue conducir a la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje del arte en la educación infantil y los primeros grados. La lectura de imágenes, el dibujo infantil, la propuesta triangular y la formación cultural son algunos de los temas presentes. Así como aquí se discuten algunas metodologías, autores y procesos de evaluación que espero encontrar posibilidades y espacios de diálogo valiosos y reflexivos con los educadores, sujetos a los que va dirigida esta carta / artículo.

### **PALABRAS CLAVE**

Educación Artística. Arte en Pedagogía. Enseñanza de arte. Formación de profesores. Educación.

*Libertar as pessoas é o objetivo da arte, portanto a arte para mim é a ciência da liberdade. Tornai os segredos produtivos. (Joseph Beuys apud Cypriano, 2011, online).*

Gostaria de iniciar estas palavras explicando os motivos de decidir escrever-lhes por meio de uma carta. Há alguns anos a escrita epistolar vem fazendo parte dos meus escritos sobre a arte e a educação, talvez por cansaço das palavras frias dos artigos ou motivada pelo desejo de falar de perto, sem tantas formalidades ou mesmo preciosismos acadêmicos. Beuys, segundo seus críticos, que me lembrei ao iniciar essa escrita, era menos conectado ao aspecto estético de sua arte, mas nos seus significados e como ele gostava de falar, um meio de efetivar a consciência. Suas intenções caíam sobre o desejo de educar sem formalidades, mas sempre engajado buscando a liberdade democrática de expressão e, por que não, a libertação de si mesmo e seus sentidos. Sua materialidade nunca era desconectada do espiritualismo e portanto, estar diante de suas obras sempre me causou estranhamento, um não saber, mas ser e estar lá na presença, acolhida num certo abraço.

Sou goiana, da terra de Cora Coralina, sou professora, sou artista, gosto de conversa franca, olho no olho, sem frescuras ou alardes. Aprecio falar dos sentimentos que perpassam a razão, das tensões que a arte nos convida a todo instante, da poética de ser e de estar nesse lugar da docência em arte. Quando recebi o convite, de minhas queridas amigas e parceiras de luta da arte na Pedagogia, profa. Mirian Celeste e profa. Lucia Lombardi, para escrever um capítulo sobre minhas experiências e reflexões no exercício docente da disciplina de Arte no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), pensei cá com meus botões o que eu gostaria de falar, para quem eu falaria e como eu lhes endereçaria minhas palavras. Coisa de professora, que não deixa de ser nem quando se veste de escritora de artigos. Aquele jeito de sempre se preocupar com o outro e de como mediar o conhecimento. Assim sendo, decidi seguir pelo caminho que tanto amo das epístolas, do contar ao pé do ouvido algumas das minhas aventuras nos anos (de

2004 a 2019) em que estive à frente da disciplina *Arte e Educação II* na FE/UFG <sup>1</sup>. Contudo, não posso me furtar, aqui e acolá, de utilizar certas regras e formalidades da escrita acadêmica ao longo dessa carta, não é? Então vai ficar assim, meio misturado. Mas sintam-se convidados, meus amigos e amigas, para entrar, sentar e ouvir com os olhos o que tenho guardado em minhas memórias.

Vamos conversar  
Como dois velhos que se encontraram  
no fim da caminhada.  
Foi o mesmo nosso marco de partida.  
Palmilhamos juntos a mesma estrada (CORALINA, [20--]a, online).

Essa história se inicia no segundo semestre de 2004, após passar em concurso público para atuar na cadeira de *Arte e Educação* na modalidade de artes visuais da FE/UFG. A partir daquele momento, que assumiria quatro turmas anuais do primeiro ano do curso, vi-me diante de um grande desafio: trabalhar a formação em artes visuais e alguma complementação em teatro de futuros professores que atuariam na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Aqui cabe um esclarecimento. No artigo escrito em 2015, para a *Revista Trama*, dediquei meus esforços ao entendimento histórico e político das razões e dos percursos que definiram as mudanças no perfil e no currículo dos cursos de formação de professores no Brasil, a fim de esclarecer os motivos para o ensino de artes passar a integrar as grades curriculares dos cursos de Pedagogia.

[...] entre os novos desafios aos cursos de Pedagogia, está a Arte. Viemos ao longo deste artigo desenhando as linhas das trajetórias das licenciaturas, escolas normais e cursos de Pedagogia, para chegarmos ao momento histórico em que, oficialmente, nas legislações, essas trajetórias se cruzam. As DCN para os cursos de Pedagogia no território brasileiro, instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) n. 1, de 15 de maio de 2006, trouxeram em seu bojo a obrigatoriedade da preparação dos futuros pedagogos para o exercício da docência em Artes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (ARAÚJO, 2015, p. 51).

Recomendo a leitura desse artigo para uma compreensão mais aprofundada dos desafios colocados à época na formação de professores brasileiros. Se observar, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que

provocaram a alteração nos currículos dos cursos de Pedagogia em todo o território nacional e tornaram a Arte componente obrigatório desses cursos são de 2006, porém, o meu concurso foi realizado em 2004. Segundo o Art. 5º, no qual o “egresso do curso de Pedagogia o qual explicita que o pedagogo deverá estar apto a: VI – ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006, p. 1). A Faculdade de Educação da UFG, sempre na vanguarda das discussões nacionais para a formação de professores, em dezembro de 2003, antecipando as DCN de 2006, lançou o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) no qual reafirmava a docência como a base da identidade do pedagogo e, em seus princípios norteadores, buscava uma formação teórica sólida que permitisse “compreender, de forma crítica e rigorosa, a sociedade, a educação e a cultura” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÂNIA – UFG, 2003, p. 15). No bojo dessas discussões travadas, no documento consta a afirmativa:

Os anos iniciais do ensino fundamental dão início ao período de escolarização obrigatória, constituindo-se num momento de criação de direitos e de conquista de cidadania para essa população. Portanto, o ensino fundamental tem como sentido a inserção *crítica* de todos os alunos no universo de cultura e de saber historicamente produzidos. O curso de Pedagogia da UFG visa, então, contribuir para a formação de seres humanos, de docentes capazes de compreender o sentido da existência humana, pessoal e social, da educação e da escola básica, com o objetivo de recriá-las como inteiramente outras (UFG, 2003, p.17).

Preocupado em oferecer uma formação ampla, porém, qualitativa e calcada nos saberes historicamente produzidos e na cultura, o curso passou a oferecer em seu currículo obrigatório as disciplinas *Arte e Educação I* e *Arte e Educação II* com as seguintes ementas:

### **DISCIPLINA: ARTE E EDUCAÇÃO I (72h)**

Conceito de Arte. Apreciação estética. Potencial criador. A dupla faceta da Arte na Educação: como fator integrante e integrador das demais áreas de saber. A Música na educação. Percepção e expressão em Música. Apreciação musical.

Repertório para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Música e movimento. Dança como expressão corporal. Cultura lúdica.

### **DISCIPLINA: ARTE E EDUCAÇÃO II (72h)**

As Artes Visuais e a Educação. Diferentes formas de trabalho em Artes Visuais (pintura, desenho, modelagem, colagem, vídeo). Evolução do grafismo infantil e suas relações com a aquisição da escrita. Leitura de imagens. Cultura, imagem e tecnologias. Linguagem teatral e Educação. Jogos teatrais. Cultura lúdica.

Abriu-se, assim, chamada de concurso público para mais um docente, porém com formação em artes visuais, uma vez que o curso já contava com a Dra. Profa. Monique Andries Nogueira da área de música, até então, responsável pela disciplina Artes e Recreação, que seria extinta. Aliás, ela, a grande responsável pelo trabalho de valorização da arte na formação de professores no curso da FE/UFG, que culminou com a inserção das duas disciplinas no novo PPP, a ampliação de carga horária, a distinção de linguagens e suas ementas.

A ementa que me coube do segundo semestre 2004 até o primeiro de 2019, como observado acima, contemplava as linguagens de artes visuais e teatro com predominância para as Artes Visuais. Seria interessante esclarecer que, naquele momento, a concepção trazia a perspectiva de formação polivalente característica dos pedagogos. Contudo, visava a um perfil docente especializado, mesmo tendo a ementa duas linguagens indicadas em seu texto para cada disciplina. Pelo que compreendi, à época, não era necessário trabalhar as duas linguagens, mas o texto continha uma brecha legal para que, no futuro, se pudessem abrir vagas para as outras linguagens (Teatro e Dança). O que, efetivamente, veio a ocorrer em 2010 com o concurso para uma terceira vaga para a área de artes, no qual o edital contemplou professores com formação em dança ou teatro. A partir de 2011, passamos a contar com três professores na área: prof. Márcio Corte Real em música, profa. Regiane de Ávila Chagas em dança e eu em artes visuais.

Em nossa concepção, a formação do pedagogo deve contemplar as linguagens da música, artes visuais, dança e teatro, mesmo que algumas de maneira mais breve e outras mais aprofundadas, para que nossos alunos e alunas compreendam as bases epistemológicas do ensino das artes na educação infantil e nas séries iniciais do fundamental e sua importância na formação básica das crianças. Assim como o seu compromisso com essa formação, na perspectiva dessas quatro linguagens básicas da arte. Partindo dessa preocupação, sempre busquei na minha disciplina obrigatória, para além do foco aprofundado em artes visuais, um olhar e vivência sobre o teatro, que explicitarei mais adiante como se dava.

Até aqui, busquei fazer uma breve introdução e contextualização histórica do meu ponto de partida na instituição. Pretendo agora contar-lhes sobre algumas das minhas vivências nesse período. Confesso que a cada novo semestre me deparava com grandes desafios. Pois sempre estava em busca de encontrar o melhor caminho para desenvolver o trabalho junto aos alunos e às alunas do curso. No início, como vejo até hoje, havia uma forte resistência e críticas por parte de arte-educadores e pedagogos sobre a presença da arte nos cursos de Pedagogia. Foram inúmeros debates e embates enfrentados, que forjariam em mim cada vez mais um olhar sobre a importância do meu lugar no curso e da arte na vida dos discentes. A minha pergunta constante: Por que eu estou aqui? Era um motriz de decisões e percursos metodológicos. Era preciso achar os meus “como” e, segundo Regina Machado (2017):

Ninguém pode ensinar ‘como’ a ninguém. Um arte educador precisa de uma formulação sólida de princípios para guiar seu próprio caminho metodológico. Uma estrutura que delimite os contornos de sua área de conhecimento. Que abra possibilidades de ação a partir da compreensão da natureza de seu objeto de estudo em suas múltiplas relações em diversos níveis de realidade (MACHADO, 2017, p. 340).

Assim, minha pergunta de base sempre funcionava como bússola que ia desenhando o caminho. Entender o meu lugar ali era fundamental. Essa pergunta tão simples pode parecer minimalismo, afinal, professores precisam se dedicar

também a outras perguntas. Porém, cada vez que eu era desafiada por mim e pelos outros a responder por que eu estava ministrando aulas de arte para pedagogos, novos sentidos se formavam. Nem sei se sou capaz mais de responder a isso objetivamente, pois se tornou visceral estar e ser ali. Saber que cada ação, cada palavra tinha um endereço e que era fazer com que meus alunos e alunas tivessem apenas uma ceteza ao final do semestre: de que a Arte é primordial na formação de sujeitos e que toda criança merece e tem o direito de ter um bom professor de arte na sua escola. No mais, seriam só dúvidas e novas tantas outras perguntas. Eu estava ali para não ser somente mais um docente que lhes “ensinava” sobre um determinado conhecimento, mas que transpirava isso.

Já que a ideia de que as pessoas merecem bons professores de arte era algo que eu defendia e queria convencê-los disso, eu precisava então tentar ser a melhor que conseguisse. Porém, com certeza, eu não fui, de longe, a melhor professora que tiveram no curso. Há colegas de altíssimo nível na FE/UFG, mas aqui não se trata de concursos de excelência, mas sim daquilo que cada um é capaz de fazer. Falo, sobretudo, da compreensão social do nosso papel e de como nos colocamos no fazer crítico, reflexivo e sensível da docência. Pensando aqui, agora, com Saviani (1999):

Os métodos tradicionais assim como os novos implicam uma autonomização da pedagogia em relação à sociedade. Os métodos que preconizam mantêm continuamente presente a vinculação educação e sociedade. Enquanto no primeiro caso professor e alunos são sempre considerados em termos individuais, no segundo caso professor e alunos são tomados como agentes sociais. [...] o ponto de partida do ensino não é a *preparação* dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a *atividade*, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova). O ponto de partida seria a *prática social* (primeiro passo), que é comum a professor e alunos (SAVIANI, 1999, p. 79).

Seria num sentido de encontrar essa prática social que nos conectasse enquanto professora e alunos em busca de uma finalidade em comum e significativa para a sociedade. Algo para além de preparação e atividades. No fundo, estava ali em busca de aliados para a defesa da arte na escola e na sociedade. Inspirar sujeitos que num futuro lutariam por uma arte de qualidade em

suas vivências e espaços docentes e sociais, não somente a partir dos textos e das teorias, mas, fundamentalmente, pelas evidências e pelas experiências diretas com o conteúdo Arte. Entretanto, era necessário criar neles a sensação do inacabamento, do ser precário, mas capaz de se ver em processo, numa vocação ontológica do vir a ser freiriano, na perspectiva de que “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade” (FREIRE, 2002, p. 121). Era comum os alunos ouvirem de mim: é difícil, mas é fácil; é simples, mas é complexo; parece ser complicado, mas vai dar certo mesmo que dê errado. Rindo aqui comigo e me lembrando das expressões de assombro deles. Nos percursos, alguns desistiram de mim, às vezes de si mesmos, mas o foco era seguir na jornada. Eu não tinha a pretensão de formar professores aptos para a docência em arte na escola. Nunca acreditei nessa possibilidade mediante a realidade posta (tempo, espaço, contexto), mas eu queria terminar cada jornada com sujeitos dispostos se dedicarem à arte e a desejarem enquanto presença em suas vidas e na vida das pessoas. Caberia a cada um achar, de forma livre e liberta, os meios e os caminhos para tal. Eu estava ali para desobstruir territórios e oferecer algumas setas ou mesmo bússolas.

Ainda não...  
É a espera.  
Afirmação  
do tempo que vai chegar  
no tempo que está passando (CORALINA, 2021, online).

E como se deu essa jornada? Eu diria que foram dois grandes períodos. Um de 2004 a 2008 e outro de 2012 a 2019. O intervalo foi o momento em que estive licenciada para o Doutorado na Universidade de São Paulo. O que houve de incomum nos dois períodos? Inicialmente, a abordagem do trabalho em três vertentes. Conteúdo obrigatório, Projetos culturais de formação e Aprofundamentos específicos. Mas, em cada tempo, eles aconteceram de formas diferentes.

No primeiro período (2004-2008), ministrava a disciplina obrigatória *Arte e Educação II* nos cursos de Pedagogia e Pedagogia da Terra (2006-2007), desenvolvia dois projetos de extensão (*Projeto Percursos do Olhar* e *Curso de atualização em artes visuais para professores da rede pública*) e, como aprofundamento, o núcleo livre *Leitura e produção de imagens artísticas na séries iniciais*. No segundo período (2012 a 2019), a disciplina obrigatória e o núcleo livre se mantiveram, já os projetos de extensão foram o *Curso de aperfeiçoamento para professores da educação infantil da rede estadual* e o *Laboratório de imaginação e planejamento em ensino (LabIPE)*.

Sobrepostos às três vertentes citadas acima, havia também três dimensões de espaço: a sala de aula (entre paredes), a faculdade (entre os muros) e a cidade (para além dos muros). E na rotina pedagógica havia os tempos: do estar consigo, do estar com o outro e do agir e pensar com o outro para os outros. Já nas perspectivas metodológicas e teóricas, foram várias articulações entre a Proposta triangular, a Pesquisação, a Fenomenologia, a Cultura visual e a Pedagogia crítica, partindo, assim, de articulações do meu contexto formativo realizado ao longo da vida. Como não terei espaço nesta carta para relatar todos os processos, penso que esses tempos, espaços e contextos talvez não fiquem muito claros, infelizmente. Desculpem por causar em vocês também a sensação do inacabamento.

Gostaria de me deter a descrever todas as experiências em detalhes, mas talvez nem mais minha memória ou o espaço que essas páginas me oferecem abarcaria tantas informações. Contudo, pretendo me deter em algumas delas. Algumas que mais ficaram registradas no meu ser e as que considero relevantes para esta carta.

Por sempre defender e acreditar que a formação deve dar-se para além de disciplinas formais e o espaço da sala de aula, as ações desenvolvidas buscavam extrapolar esses contextos. Porém, irei relatar aqui somente algumas abordagens

realizadas na disciplina *Arte e Educação II*, os projetos culturais de formação e aprofundamentos específicos ficarão para uma próxima carta.

A ementa de *Arte e Educação II*, que foi citada anteriormente, apresentava os objetivos de possibilitar ao aluno:

- Compreender a Arte como área de conhecimento humano social e historicamente construída;
- Conscientizar-se do papel integrante e integrador das artes junto às demais áreas do saber presentes nas instituições educacionais;
- Construir sua própria prática docente acerca da linguagem visual e da dramatização, baseando-se na contextualização, na apreciação e no fazer.

Essa redação de objetivos constava das documentações oficiais do PPP e, portanto, não cabiam alterações. Contudo, como minha perspectiva de objetivos seria outra, inclusive com discordâncias quanto aos termos, como por exemplo, “apreciação”; independentemente disso, mantive-os nos documentos de programa oficial. Era uma questão de rito protocolar. Entretanto, incluí um objetivo geral, realmente bem genérico, a fim de ter mais liberdade de ação:

- Compreender os processos de ensino/aprendizagem da arte na educação infantil e séries iniciais.

Trabalhava a ementa em três Unidades temáticas com subtemas:

**1. Unidade: Introdução à arte-educação**

- 1.1. Reflexões sobre o espaço e o papel das artes visuais na formação do pedagogo.
- 1.2. Ensino de Artes no Brasil: conceitos e percursos.
- 1.3. O pensamento pós-moderno no ensino de Artes.
- 1.4. Ensino de artes nas séries iniciais: metodologias e propostas.

**2. Unidade: Laboratório e pesquisa de linguagens visuais: exercícios e reflexões**

- 2.1.1. Percepção visual.
- 2.1.2. Leitura e compreensão de imagens artísticas.
- 2.1.3. Práticas de produção de imagens artísticas: tecnologias, técnicas e materiais expressivos.

2.1.4. Síntese da produção artística ao longo da história.

2.1.5. Estruturas da linguagem visual e processos de criação.

2.1.6. O desenho infantil.

**3. Unidade: Laboratório e pesquisa de linguagem teatral: exercícios e reflexões**

3.1.1. Teatro-educação.

3.1.2. Percepção corporal e leitura espacial.

3.1.3. As manifestações teatrais e a cultura.

Com um programa tão extenso, costumava a dizer aos alunos que eles teriam o desafio hercúleo de estudar em quatro meses o conteúdo básico de quatro anos. Assim, de ponto de partida já lhes deixando claro que não seria possível chegarmos aos objetivos específicos elencados, mas que faríamos o possível e necessário para chegarmos ao objetivo geral, que seria uma compreensão acerca dos processos em dezoito encontros de quatro horas aula cada. O que eu considerava interessante era termos um período inteiro semanalmente para trabalhar, o que nos proporcionava tempo para mesclar teorias e práticas em um único encontro.

Esse programa que lhes trouxe acima foi o do segundo período (2012-2019), portanto, um pouco mais enxuto que o do período anterior. Pois, como coloquei anteriormente, as mudanças e os ajustes foram ocorrendo ao longo do tempo. Algumas propostas deixaram de acontecer, algumas se transformaram e outras se consolidaram.

Entre as que se consolidaram, estava a aula *Reflexões sobre o espaço e o papel das artes visuais na formação do pedagogo*. Basicamente, a aula de abertura do programa, na qual iniciava, performaticamente, com o *Conto da Torneira*. História que um dia ouvi e então passei a recontar, à minha maneira, mais ou menos assim:

Numa vila muito pobre e bem pequena, lá no sertão mineiro quase divisa com a Bahia, viva o Joaquim. Ele era um moço humilde, muito bom e prestativo. Todos os dias o Joaquim buscava no açude a água para a família e voltava carregando duas latas cheias e pesadas. Às vezes, quando um vizinho adoecia ou tinha algum problema, ele se prontificava a buscar água para outra família. Um dia, quando voltava do açude, sentiu uma forte dor no peito e chegando em casa contou para a esposa:

– Muié, tô sentindo um trem esquisito aqui no peito.

– Uai, Joaquim, qui será? Quando o dotô de família passá aqui na cidade, vamo pedi pra ele te examiná.

E assim foi. Quando o médico de família passou pela vila, ele examinou o Joaquim, fez alguns papéis e lhe explicou que ele teria que ir até a capital para realizar alguns exames mais completos. Perguntou se ele tinha como ir e lhe explicou todos os detalhes de como, onde e quando ele deveria fazer. Joaquim tinha um primo que havia muitos anos tinha ido embora da vila e morava na capital. Foi até o posto telefônico e ligou para ele. Contou o que precisava fazer e o primo foi muito solícito em recebê-lo.

No dia seguinte, à noitinha, Joaquim seguiu de ônibus para a capital. Ele, que nasceu naquela vila, nunca tinha dali saído. Era a primeira vez que Joaquim viajava. O primo, sabendo disso, teve o cuidado de esperá-lo na plataforma de desembarque para não correr o risco de ele se perder. Com o dia já amanhecendo e o ônibus chegando à rodoviária, Joaquim olhava a cidade com muita admiração e espanto. Assim que desembarcou, já viu o primo e ficaram muito felizes em se ver. Deram um forte abraço e logo seguiram para a casa do primo.

Chegando lá, a esposa do primo já veio toda alegre recebê-lo:

– Ô, primo Joaquim, bom demais te receber aqui em casa! Como está a Maria? E os meninos?

– Tá tudo bão, na graça de Deus. Respondeu Joaquim na sua humildade

– Primo, vamos na cozinha, tem um pão de queijo que acabou de sair do forno e vou fazer um cafezinho pra gente. Disse a prima.

Afinal, casa de mineiro sem um cafezinho e pão de queijo para receber visita não existe, não é? Então, eles foram para a cozinha, Joaquim se sentou à mesa e a prima pegou o bule para colocar a água. Quando ela levou o bule até a pia para encher de água, o Joaquim vendo aquilo quase caiu da cadeira e perguntou atônito:

– Prima! Qui é isso?

– Isso o quê, Joaquim?

– Esse trem saindo água!

– Uai, primo, é uma torneira. Aqui na cidade é assim.

Gente! Vocês não podem imaginar a cara de supresa do Joaquim. Ele ficou maravilhado! Ele não acreditava que na cidade era assim. Imagne só quando ele foi tomar banho e viu o chuveiro? Ele ficou encantado com tudo aquilo. Mas ele tinha que ir para o hospital fazer os exames. Então, rapidamente saiu com o primo, que o deixou na porta do local e pediu, implorou, para o Joaquim não sair de lá. Pediu para ele fazer todos os exames e aguardar que no final da tarde iria buscá-lo. O primo temia pela segurança do Joaquim em uma cidade grande e desconhecida.

Mas Joaquim, como todo bom mineiro, tinha um plano e ficou caladinho. Assim que entrou no hospital, foi até a recepcionista, que fez todos os encaminhamentos. Ele seguiu para a sala de espera, aguardou ser chamado, fez os exames pedidos e, ao final, a enfermeira explicou que em algumas horas estariam prontos. Pediu para ele voltar ou aguardar. Joaquim então viu que essa era a hora de colocar seu plano em ação. Saiu do Hospital e logo perguntou para a primeira pessoa que passava:

– Moço, onde eu encontro uma torneira pra comprá?

O rapaz respondeu:

– O senhor pode descer a rua duas quadras e virar à direita. Logo vai ver uma loja grande chamada Casa da Construção. Lá tem.

Joaquim agradeceu e seguiu. Ao chegar à loja, já foi perguntando ao vendedor onde achava uma torneira. O moço então o levou até a seção de torneiras. Joaquim ficou maravilhado! Tinha torneira de todos os jeitos e formas. Grandes, pequenas, douradas, prateadas, brancas, de duas bocas, que giravam... ele olhou tudo com atenção até encontrar uma idêntica à da casa do primo, pois aquela ele tinha certeza que funcionava. Pediu então a torneira, pagou e pegou o pacote. Guardou com muito cuidado na mochila e voltou ao hospital como se estivesse carregando um tesouro. Chegando lá, esperou a entrega dos resultados e foi para o ponto de encontro aguardar o primo. Assim que o pegou, o primo perguntou se tinha dado tudo certo e Joaquim, muito feliz, disse que sim, porém, falou que queria voltar o quanto antes para a vila. O primo insistiu para ele ficar, passar o final de semana para conhecer Belo Horizonte, mas nada demovia Joaquim do desejo de voltar. Assim sendo, foram buscar as coisas dele em casa e seguiram para a rodoviária em tempo de pegar o ônibus da noite.

Joaquim então voltou e logo chegando, pela manhã, foi para casa entusiasmado contar a novidade:

– Muié, muié! Olha o que eu trouxe!

Colocando o pacote sobre a mesa e abrindo, a mulher, estranhando tudo aquilo, perguntou:

– Uai, Joaquim, o que é isso? Que jeito esquisito é esse seu agora?

– Olha só! É uma torneira! A solução pra todos os nossos problemas!

A esposa ressabiada olhava sem entender, achando que ele estava meio maluco, enquanto Joaquim pedia para os filhos irem chamar toda a vila para ele contar a novidade. Enquanto as crianças saíram correndo e chamando as pessoas, Joaquim abriu um buraco na parede e, com a massa que tinha em casa, fixou a torneira. Enquanto isso o pessoal foi chegando, se acomodando e “apinhando” nas janelas. Todos muito curiosos com a novidade. Um burburinho.

Joaquim então pediu a atenção de todos e muito emocionado fez um breve discurso falando das dificuldades que todos ali passaram até aquele dia. Disse ele que a partir da quele momento tudo iria mudar na vila e, sob o olhar atento e curioso de todos, Joaquim levou a mão à torneira e girou.

Bom, pessoal, essa história para por aqui. Mas eu faço uma pergunta para vocês: O que aconteceu depois que o Joaquim abriu a torneira?

Logo após fazer essa pergunta, eu dividia a sala em grupos para eles criarem um final para história da torneira. Os grupos discutiam, definiam como a história poderia acabar e em seguida contavam para a turma. Os finais eram os mais variados possíveis. Nesses anos todos, eu ouvi muitos! Dos mais realistas, onde não saía água da torneira e os desdobramentos disso, até os mais fantasiosos e mágicos, como por exemplo, um final em que surpreendentemente saiu chocolate da torneira e todos se fartaram até perceberem que estavam com sede e não tinham água pra beber. Finais com estranhas coincidências nos quais saía água porque havia um pouco de água empoçada na parede. Outros em que

não saía e as muitas possibilidades decorrentes, desde se buscar o conhecimento para solucionar o problema até o descrédito ou a morte por desgosto do Joaquim. Teve final em que ele se tornou herói por buscar entender os porquês e trazer a solução. Já em outros, por milagre, saiu água e ele se tornou o santo milagroso da vila. Seria impossível relatar os inúmeros exemplos.

Mas o foco aqui, colegas, é explicar-lhes aonde queria chegar com isso. Após relatarem seus finais, fazia uma reflexão com os alunos sobre o conceito de metáfora na linguagem da arte e os desafia a rever a história contada como uma metáfora sobre o professor de arte e sua formação. Passávamos então a identificar os elementos: Joaquim (professor de arte); a vila (a escola); a água (o conhecimento); a torneira (os materiais didáticos, as propostas pedagógicas); a capital (os centros de aperfeiçoamento docente). Partindo dessas identificações, repassávamos a história e seus possíveis finais. Então eu questionava os alunos: Qual foi o equívoco capital do nosso professor? Foi não ver para além da parede. Foi somente ver a torneira (material didático ou o método pedagógico) e a água saindo sem entender o que estava por trás daquilo. O que é muito comum entre os professores que buscam soluções práticas para o dia a dia da sala de aula, assim como nos materiais didáticos e pedagógicos que chegam até eles, que geralmente não trazem a indicação clara das bases teóricas. Podemos incluir nessa categoria os documentos governamentais, que quase nunca explicitam os autores que os fundamentam.

Assim sendo, como a água (conhecimento) pode verter? Na grande maioria das vezes, ela não irá sair. O que, muitas vezes, pode levar o professor ao desgosto, à morte em vida. Mas pode até dar certo por acaso, porém sem fundamentação. Às vezes, puro prazer, como chocolate, contudo sem conhecimento para saciar a sede. Tudo pode acontecer. Mas, na vida real, torna-se quase impossível o conhecimento se tornar presença consistente.

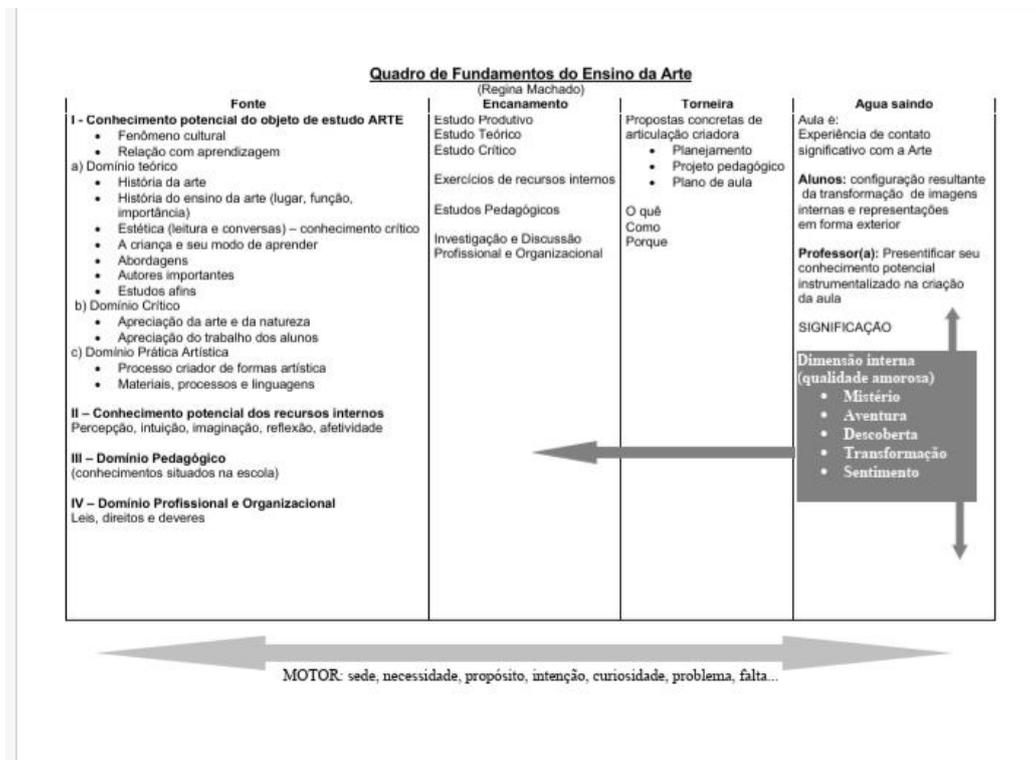
Nesse momento, eu desenhava a torneira, a parede e, em diálogo com os alunos, seguia desenhando o que estava para além dela: o cano, a caixa d'água, a estrutura do encanamento até a fonte e a bomba de água. O que isso representava? A fonte (as referências do conhecimento), o encanamento (a formação, o estudo), o motor (a motivação), a caixa d'água (os recursos internos). Para sair água (conhecimento) da torneira (materiais e propostas), seria necessário estudo, desejo, capacidades e conhecimento das bases teóricas.

Nessa altura da aula, eu lhes dizia que eu não estava ali para “vender torneiras”, mas lhes mostraria algumas. Porém, o meu foco era trabalhar no entre a fonte e a torneira, ou seja, na formação, no encanamento. Contudo, as aulas seriam a água vertendo num solo (aluno) que poderia ser o mais variado possível, do concreto à terra fofa. Mas que para essa água voltasse a ser nova fonte, ela deveria trespassar os sujeitos. Nesse ponto, eu contava para os alunos que a história e toda a reflexão até ali eram um tipo de abordagem didática pedagógica (como a torneira). Ou seja, uma proposta concreta de articulação criadora, para verter um conhecimento acerca da formação de professores e os fundamentos do ensino da arte.

Esta fonte é para uso de todos os sedentos.  
Toma a tua parte.  
Vem a estas páginas  
e não entres seu uso  
aos que têm sede (CORALINA,2017, online).

Apresentava-lhes, enfim, a fonte que elaborou a história e a reflexão, profa. Dra. Regina Machado, da Escola de Comunicação e Artes da USP, pesquisadora dos contos de tradição oral e contadora de histórias. Segue o quadro elaborado por ela:

**Quadro 1 – Fundamentos do Ensino de Arte**



Fonte: Dra. Regina Machado (2001).<sup>2</sup>

Partindo desse quadro, era possível então falarmos das dimensões do conhecimento em artes visuais, do espaço, o seu papel na formação de professores e como isso afetaria a formação do pedagogo. Os alunos, ao observarem esse quadro, percebiam que 72 horas não seriam suficientes para tal. Assim, explicava-lhes que era processo de uma vida e que nunca estaríamos acabados ou prontos para tal, mas que seria preciso fazer o caminho. Porém, esse caminho já havia começado, em suas trajetórias de vida do nascimento até ali. Nesse ponto, questionava-os: Pensando na experiência com a arte, como foi o seu “encanamento” aqui?

Com essa pergunta, desafiava-os a uma resposta artístico/poética. Solicitava que realizassem uma configuração artística durante a semana para trazer aos colegas. Quando traziam suas respostas, falávamos sobre como a arte, a educação ou mesmo os sujeitos nos afetaram no percurso da vida e foram nos formando. Esse desafio artístico/poético, ao longo dos anos, foi sendo alterado por

mim. A cada semestre ou ano, eu o lançava de maneira diferente, mas sempre na perspectiva de os alunos pensarem nas cores, nas formas e nas texturas traduzindo ideias, sentimentos e narrativas.

Um grande desafio para eles era não realizar trabalhos puramente descritivos, mas sim estéticos/poéticos. Às vezes, eu lançava mão de jogar no chão inúmeros retalhos de tecidos e pedia-lhes para identificar ali, no que viam, as traduções estéticas de uma memória. Teriam que escolher um ou mais retalhos que lhes remetesse a um fato lembrado da sua história formativa. Isso os ajudava a achar um caminho, pois a ampla maioria dos alunos vinha de uma base de educação formal em arte profundamente precária ou quase nula.

**Figura 1 – Alunos dialogando sobre suas histórias de formação a partir dos desenhos com retalhos de tecidos**



Fonte: Acervo da autora (2015).

Eram momentos de trocas, reconhecimentos, mergulhos, surpresas, lembranças, risos, lágrimas. Acima de tudo, era o tempo para os diálogos de vidas. E eu sempre os questionava: Quando, na rotina escolar, temos tempo e espaço para falar e ouvir sobre nossas vidas e das crianças? Seriam esses momentos não proporcionados às crianças na escola importantes?

Na sequência do programa, as aulas mesclavam teorias com práticas artísticas que, ao longo do semestre, formavam um pequeno grupo de seis a nove produções. Eram desenhos, pinturas, recorte e colagem, modelagem e fotografias,

que os alunos apresentavam ao final do semestre em um portfólio todo feito à mão. Talvez a fatura do portfólio fosse o maior desafio que encontravam na disciplina, pois havia algumas regras técnicas que solicitava intencionalmente para que fosse um momento de empenho técnico, estético e poético por parte deles. Além de configurar um aprendizado sobre abordagens avaliativas. Questões sobre o quê, como e por que se avalia em arte.

Todo o conjunto de atividades da disciplina tinha um propósito ampliado de ensino/aprendizagem e verificação, pois considero o tema Avaliação um dos aspectos mais desafiadores em se tratando de aulas de arte em qualquer nível. Além do portfólio, que existiu desde 2004 como um desses elementos, havia uma sequência de exercícios formativos durante o semestre, mas que foram se modificando e redefinindo ajustes ao longo dos anos. Contudo, basicamente, seguiam uma estrutura de avaliação processual e de aprendizagem mediada, que visavam sempre a novas aquisições de conhecimento dentro de uma abordagem de qualidade que:

Numa perspectiva mediadora de avaliação, significa desenvolvimento máximo possível, um permanente 'vir a ser', sem limites preestabelecidos, embora com objetivos claramente delineados, desencadeadores da ação educativa. Não se trata aqui, como muitos compreendem, de não delinear pontos de partida, mas, sim, de não delimitarmos ou padronizarmos pontos de chegada. (HOFMANN, 2009, p. 31-32).

Os pontos de chegada iriam variar de acordo com o percurso transcorrido pelo aluno ou aluna. Mas os pontos de partida se relacionavam às noções de aprendizados sobre pesquisa, planejamento, vivências em arte e autoconhecimento na práxis docente. Tentarei falar brevemente sobre essas avaliações e irei me dedicar a esse aspecto nesta carta.

Em relação ao aprendizado de pesquisa e do "pesquisar", geralmente, solicitava duas investigações de campo. Em uma delas, sobre o desenho infantil, eles deveriam pedir para duas crianças em idades diferentes realizarem um desenho livre e, na sequência, deveriam analisá-los de acordo com a teoria do

desenvolvimento do desenho infantil de Lowenfeld e Brittain (1977). Ao levarem para a aula os desenhos e as análises, fazíamos uma discussão dos resultados e ampliávamos a questão da expressão com outras abordagens sobre o desenho infantil e sua poética. Refletíamos sobre os estudos de Pillar (1996) a respeito das relações do desenho e a aquisição da escrita, os usos e o espaço do desenho na educação infantil e nas séries iniciais. Por que esses dois autores? Por eles terem pesquisas bem estruturadas, com métodos e fontes clássicas de autores, além de serem estudos que defendem a importância do desenho da criança.

Outro aspecto discutido em sala era sobre como os estereótipos e as aculturações presentes nos desenhos dos materiais e no ambiente escolar influenciam o imaginário, as formas de representação e as construções sociais dos sujeitos. Temas que considero fundamentais para o pedagogo refletir. Pois os instigava a pensar até que ponto eles seriam futuros agentes da formação ou da deformação. Era um momento de os alunos também se reconhecerem como a criança que, de uma hora para outra, foi expropriada do espaço de desenhar bem como do não ter sido convidada a pensar sobre o desenho, além do aprender com ele e sobre ele. De carregarem em si as estereotípias da representação. Os alunos, em sua maioria, percebiam-se assim nesse espaço lacunar enquanto sujeitos desenhantes, ou melhor... não desenhantes.

Veio a árvore, veio a fonte.  
Vem o fruto e vem a flor.  
(CORALINA, [20--]b, online).

Nessa mesma perspectiva do reconhecimento e da reflexão, a segunda pesquisa proposta era sobre a leitura e a recepção da imagem artística. Os alunos faziam duas entrevistas (uma criança e um adulto) nas quais mostravam uma reprodução, no caso a *Guernica* de Pablo Pcaso, e solicitavam que os entrevistados falassem livremente sobre a imagem. Com as falas transcritas, eles deveriam analisá-las conforme os cinco níveis de resposta estética propostos por Abgail Hausen (*apud* Rossi, 1997): Descritivo/narrativo; Construtivo; Classificativo;

Interpretativo; Re-criativo. Ao levarem para a aula os resultados, discutíamos as análises, comparávamos os dados do coletivo da amostragem com os da pesquisa de Housen (1983) em que ficava patente que a quase totalidade dos entrevistados não ultrapassava os dois primeiros estágios. Em 14 anos, em mais de 3 mil entrevistas, tivemos em torno de uns seis a oito entrevistados de terceiro estágio e somente um de quarto estágio, que eu me lembre. Assim sendo, quais seriam as implicações disso na vida cotidiana das pessoas? Afinal, como nos relacionamos com as imagens que nos chegam pelas mídias e pelas redes sociais? O quanto estamos sujeitos à manipulação por meio delas? Ampliávamos essas reflexões com os estudos de Rossi (2003) e Parsons (1992) para pensarmos sobre a importância da alfabetização visual na base da educação para a emancipação, uma vez que o mundo contemporâneo nos desafia cada vez mais nesse sentido. Era uma grande surpresa para os alunos confirmarem, pela pesquisa feita, como adultos liam imagens tal qual crianças e às vezes de modo mais limitado ainda. E como a população se torna facilmente manipulada pelas imagens que chegam pelos meios de comunicação e pelas redes sociais, uma vez que a ampla maioria das pessoas não avança na capacidade de decodificação da linguagem visual e não possui uma educação quantitativa e qualitativa para a leitura de imagens. Essa avaliação/aprendizagem era um descortinar para os alunos e as alunas.

Aproveitava esse momento também para desconstruir os equívocos das práticas de “releitura” e noção de “apreciação”, que surgiram na arte/educação nacional, especialmente, após os PCNs<sup>3</sup> (BRASIL, 1997). Não por responsabilidade exclusiva dos documentos em si (mais uma torneira sem explicitação de fontes) e seus excelentes autores, pois foi um documento muito bem feito e de vanguarda para seu tempo, mas, sobretudo, pelas limitações históricas da formação docente prenhe dos atavismos da educação tradicional burguesa e das heranças do tecnicismo. Ao que assistimos por muitos anos e com o que ainda nos deparamos em salas de aula pelo país são as práticas de releitura como cópias de obras de arte precárias e direcionadas pelo docente, assim como

com a noção de apreciação, pelo prazer e olhar ligeiro, sem aprofundamentos na linguagem visual.

Mais uma vez, era o momento de conhecimentos e reconhecimentos das próprias precariedades, das vulnerabilidades de cada um ali e do longo e necessário caminho para a superação.

A criatura é limitada.  
O tempo, o espaço,  
normas e costumes.  
Erros e acertos. (Cora Coralina, trecho do poema “Considerações de Aninha”)

Pensando sobre esses desafios a serem superados, propunha aos alunos irem durante o semestre, pelo menos, a uma exposição de arte e uma peça teatral. Para cada uma dessas atividades, havia um roteiro de análise visando a um exercício mais cuidadoso do olhar e isso fazia parte do conjunto avaliativo da disciplina. Relativamente ao teatro, o roteiro abordava os componentes da linguagem teatral (cenografia, iluminação, figurino, sonorização, texto, personagens, atores, conjunto) e eles deveriam proferir uma opinião justificada sobre a qualidade observada em cada item. Para balizá-los, realizávamos uma ou duas aulas teóricas sobre teatro e educação (BRASIL, 1997; JAPIASSU, 2001), mais uma oficina prática de teatro, que, segundo os próprios alunos, era uma das melhores aulas do semestre. A oficina era baseada nas minhas vivências teatrais e nos exercícios do Teatro do Oprimido de Augusto Boal (1980). Era sempre um momento incrível de muitos aprendizados e descobertas. Adoraria lhes descrever em detalhes, meus caros, mas não cabe essa narrativa, fica para uma próxima oportunidade.

O outro roteiro, o de artes visuais, era fundamentado numa possibilidade de diálogo entre as categorias da Semiótica de Peirce, as Etapas de Feldman e a Percepção em Merleau-Ponty. Por mais estranho que possa parecer, eu sempre acabo mesclando nas vivências algumas questões mais racionais ou pragmáticas

com as intuitivas e as perceptivas. No caso do roteiro, era proposta uma sequência de impressões (primeiras, segundas, terceiras e quartas):

**1. Primeiras impressões**

Ex: quando entrou na mostra, que pensamentos e sensações vieram à sua mente?

**2. Segundas impressões**

Ex.: ao observar as obras, quais foram as opiniões, questões e sentimentos que lhe surgiam?

**3. Terceiras impressões**

Ex.: ao ver a exposição, em geral, o que mais lhe agradou, o que menos lhe agradou, o que mais lhe surpreendeu, o que lhe causou mais dúvidas e/ou certezas?

Volte para olhar novamente as obras que mais lhe chamaram a atenção e procure dizer os motivos que o levaram novamente até elas.

Escolha uma obra e responda:

3.1. Qual o título e autor?

3.2. Qual a técnica utilizada?

3.3. Qual a temática que a obra aborda?

3.4. O que você consegue perceber e destacar dos aspectos composicionais da obra? (luz, cor, linha, superfície, textura etc.)

3.5. O que você acha que o autor quis transmitir com essa obra?

3.6. O que mais lhe chama a atenção? Por quê?

3.7. Quais pensamentos e sensações essa obra lhe provoca?

**4. Quartas impressões**

Ex.: o que ficou para você da experiência de visitar a exposição? Quais são os seus comentários finais?

Todo semestre, eu conduzia pessoalmente esse roteiro com os alunos. Marcava num domingo, aberto aos familiares, um piquenique cultural no qual partilhávamos um café da manhã, em seguida visitávamos a exposição de arte em cartaz e eu trabalhava informalmente com eles as etapas do roteiro. Isso geralmente ocorria no Bosque dos Buritis, um parque muito agradável da cidade e que abriga o Museu de Arte de Goiânia – MAG. Era um momento muito especial, já que, para a maioria dos alunos e familiares, era a primeira vez que visitavam um museu de arte, e eu poderia compartilhar com eles um lugar que eu amo. Afetividades e afetamentos.

Todas as vezes que penso que para eles era algo inaugural, meu coração se aperta e eu fico emocionada. Pois é doloroso pensar e ver o não pertencimento e a exclusão dos espaços de cultura, mesmo que gratuitos, a que ampla parte da população é submetida. Nem consigo me expressar adequadamente, pois vem um

turbilhão de lembranças dos olhares, das falas, dos encantamentos, das surpresas, dos estranhamentos. Quantos não expressavam gratidão pela experiência e vários, a partir dali, passaram a frequentar o local com a família aos finais de semana. Afinal, é um espaço público e gratuito.

Em seguida à exposição, eu convidava quem quisesse ficar mais um tempo para “desenhar” com os elementos naturais do próprio bosque, a partir das impressões da visita. Eles se espalhavam em grupos ou individualmente e faziam seus desenhos de folhas, galhos, terras, pedras etc. Dialogávamos sobre as ideias, as formas, as propostas criadas. Era um dos tempos/espacos do para além dos muros da escola e da própria alma. Desenhar e desenhar-se. Como não me lembrar de Lucimar Bello e Amélia Toledo nessas horas? Artistas educadoras que me ensinaram a ver e desenhar com a natureza. E aqui, mais afetividades e afetamentos.

**Figura 2 – Exposição de arte; Entrega dos portfólios; Piquenique comunitário; Desenhos no Bosque**



Fonte: Acervo da autora, 2015.

Fechando o conjunto de avaliações de aprendizagem, o outro foco era trabalhar com os alunos questões de planejamento, a fim de levá-los à compreensão das especificidades e das possibilidades desse aspecto no campo das artes visuais. Estruturar essa avaliação foi o mais desafiador para mim, pois não foi fácil encontrar a forma mais adequada de propô-la. Foram anos de ajustes e

reajustes. Nesses últimos anos, ela foi estruturada partindo de uma sequência de aulas (envolvendo os conteúdos das unidades I e II) e atividades específicas, culminando no dia da avaliação. A proposta era que, em duplas ou trios, elaborassem um plano de ação pedagógica em artes visuais (público e tempo definidos por eles) com tema, conteúdos, objetivos, justificativa, metodologia, cronograma e avaliação.

O grande desafio para eles era focar na arte como conteúdo e não como ferramenta para ensinar conteúdos de outras áreas de conhecimento. É muito comum entre os pedagogos a compreensão da arte como “ferramenta para”, como facilitadora da aprendizagem; entretanto, compreendê-la como conhecimento em si, com fundamentos e objetivos próprios, exige um salto qualitativo. Por isso, a avaliação que fazíamos não poderia ser de verificação. Não havia tempo para trabalhar, consolidar e checar. Assim sendo, a avaliação tentava levar os alunos a essas aquisições no processo e, por isso, era hercúleo, com resultados razoáveis.

Exemplificando, com o formato desses últimos anos, eles se preparavam realizando estudo e síntese de dois textos (BARBOSA, 1994; ARAÚJO, 2012) e com um roteiro de leitura do filme *Hugo Cabret*. Normalmente, assistíamos ao filme juntos, mas, se por algum motivo não tinha como encaixar no calendário, eles assistiam em casa. O texto da Ana Mae Barbosa *A imagem no ensino da arte* era discutido logo no início do curso, pois ele balizava quase toda a sequência da disciplina. Já o meu texto *A invenção de Hugo Cabret (Hugo)* era trabalhado às vésperas da avaliação, pois o utilizava para balizar a estruturação de um planejamento pedagógico em artes. Deixava claro aos alunos e às alunas que era um recorte, uma entre tantas outras possibilidades de abordagens. No dia da avaliação, eles deveriam redigir um plano de ação tendo o filme como a obra de arte de referência e dele extrair os conteúdos de arte a serem trabalhados. Nessa perspectiva, o filme poderia ser meio e/ou fim para se abordarem aspectos da arte. Pois eles poderiam trabalhar sobre a linguagem cinematográfica em si ou escolher aspectos da linguagem visual ou das artes visuais

presentes na película como conteúdos. Por exemplo, trabalhar um movimento de arte que tivesse conexão com o filme.

A metodologia deveria ser baseada em uma das propostas do DBAE apontadas no texto estudado ou mesmo da abordagem triangular. Para isso, era necessário eles tentarem entender os passos, as estruturas e os conceitos dessas abordagens. Assim, na medida em que cada grupo ia tendo e desenvolvendo as ideias para seu plano, eu, como mediadora, ia dialogando, questionando, ajustando conceitos, apontando rumos, trazendo referências para eles. Como, por exemplo, indicando algum autor, artista, obra ou técnica que dialogava com a ideia que tinham. Eles tinham permissão de pesquisar ali, na hora, na internet, buscando essas referências, e de usar todo o material teórico disponibilizado na disciplinas.

Como cada encontro semanal era composto de quatro horas/aula, havia a possibilidade de trabalhos que demandassem mais tempo, mas, mesmo assim, era apertado e nem sempre conseguíamos fechar todos os processos. Como coloquei no início desta carta, sempre ficavam mais perguntas em aberto do que respostas ou certezas. Porém, conforme falado, eu queria conduzi-los para a noção do inacabamento. Havia a intenção de levá-los a se perceberem capazes, porém com muitos territórios ainda a percorrer. Eu sempre dizia e exemplificava para eles que, para uma boa jornada de ensino/aprendizagem, é fundamental ancorar no conhecido, porém sempre alçando o não conhecido. Essa seria a grande aventura, o convite.

Ao final, cada um chegava com o seu *pachtwork* ou mosaico ou o que vocês quiserem pensar como imagem. Para mim, era sempre a sensação de estar diante de uma obra do Josef Beuys, como escrevi ao início, num misto de prazer, angústias, sem nunca saber ao certo se compreendi; porém, liberta.

Eu adoraria seguir aqui contando sobre as demais experiências e projetos para além desses poucos que escrevi. Teria muitas histórias para partilhar, mas meu tempo e espaço se foram. Aliás, parece nunca ser suficiente. Então, fica para

uma próxima carta. Deixo-lhes o meu abraço na esperança de ter conseguido partilhar um pouco das minhas experiências na formação de pedagogos e que isso venha a somar com as demais presentes neste dossiê da revista.

Eu sou aquela mulher  
a quem o tempo  
muito ensinou.  
Ensinou a amar a vida.  
Não desistir da luta.  
Recomeçar na derrota.  
Renunciar a palavras e pensamentos negativos.  
Acreditar nos valores humanos.  
Ser otimista.  
Creio numa força imanente  
que vai ligando a família humana  
numa corrente luminosa  
de fraternidade universal.  
Creio na solidariedade humana.  
Creio na superação dos erros  
e angústias do presente.  
Acredito nos moços.  
Exalto sua confiança,  
generosidade e idealismo.  
Creio nos milagres da ciência  
e na descoberta de uma profilaxia  
futura dos erros e violências  
do presente (CORALINA,2018, online).

## Notas

- <sup>1</sup> Em outubro de 2019, solicitei junto à UFG licença não remunerada para tratar de assuntos particulares. Estou atualmente morando e estudando em Pittsburgh, na Pensilvânia, Estados Unidos.
- <sup>2</sup> Esse material tem como fonte uma folha avulsa que a Dr<sup>a</sup> Regina Machado me deu, por volta de 2001, na época em que eu era sua mestrand. Posteriormente, digitei esse material e passei a utilizá-lo em minhas aulas.
- <sup>3</sup> Lançados em 1997, os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais foram as diretrizes elaboradas para orientar os educadores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais concernentes a cada disciplina. Os PCNs serviram como norteadores para professores, coordenadores e diretores, que poderiam adaptá-los às peculiaridades locais. Os PCNs, voltados ao Ensino Fundamental de 1<sup>o</sup> ao 5<sup>o</sup> ano, foram divididos em áreas conforme a função instrumental de cada uma, possibilitando uma integração entre elas. Há os parâmetros para a Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Arte, Educação Física, História e Geografia, todos separados em livros. Atualmente, estão sendo substituídos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

## Referências

- ARAÚJO, Anna Rita. Os cursos de pedagogia e o ensino da arte: aspectos legais e históricos. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo: v. 6, n. 2, 2015. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/8340>. Acesso em: 8 jan. 2020.
- ARAÚJO, Anna Rita. A invenção de Hugo Cabret (Hugo). In: SAMPAIO, Jurema Luzia de Freitas (org.). *Usando filmes nas aulas de arte*. Curitiba: CRV, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no ensino da arte*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- BOAL, Augusto. *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/CP. *Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006*. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: MEC, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- CORALINA, Cora. *Amigo*. [S.l.]: Escritas.org, [20--]a. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/12948/amigo>. Acesso em: 6 jan. 2020.
- CORALINA, Cora. *Ainda não*. [S.l.]: Tudo É Poema, 2021. Disponível em: <https://www.tudoepoema.com.br/cora-coralina-ainda-nao/>. Acesso em: 6 jan. 2021.
- CORALINA, Cora. *Aninha e suas pedras*. [S.l.]: Tudo É Poema, 2017. Disponível em: <https://www.tudoepoema.com.br/cora-coralina-aninha-e-suas-pedras/>. Acesso em: 6 jan. 2020.
- CORALINA, Cora. *O cântico da terra*. [S.l.]: Escritas.org, [20--]b Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/9460/o-cantico-da-terra>. Acesso em: 6 jan. 2020.
- CORALINA, Cora. *Ofertas de Aninha (aos Moços)*. [S.l.]: Tudo É Poema, 2018. Disponível em: <https://www.tudoepoema.com.br/cora-coralina-ofertas-de-aninha-aos-mocos/>. Acesso em: 6 jan. 2020.
- CYPRIANO, Fabio. *Beuys e o abandono à arte*. [S.l.]: Academia, 2011. Disponível em: [https://www.academia.edu/24952864/Beuys\\_e\\_o\\_abandono\\_%C3%A0\\_arte](https://www.academia.edu/24952864/Beuys_e_o_abandono_%C3%A0_arte). Acesso em: 5 jan. 2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- HOFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- HOUSEN, Abigail. *The eye of the beholder: measuring aesthetic development*. Harvard: School of Education, Harvard University, 1983. (Doctoral Thesis)
- JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do ensino de teatro*. Campinas: Papyrus, 2001
- LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, William Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- MACHADO, Regina. Abordagem Triangular. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 337-345, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2357-9854.75212>. Acesso em: 8 jna. 2020.
- PARSONS, Michael. *Compreender a arte*. Lisboa: Presença, 1992.
- PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.



PILLAR, Analice Dutra. *Desenho e escrita como sistemas de representação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ROSSI, Maria Helena Wagner. A arte como modelo de compreensão. *Arte & Educação em Revista*, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 61-69, out. 1997.

ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÂNIA. *Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia*. [Goiânia: UFG], 2003.

### **Anna Rita Ferreira de Araújo**

Professora adjunta da Universidade Federal de Goiás, atualmente em licença para estudos nos Estados Unidos da América. Graduação em Educação Artística – Habilitação Artes Plásticas pela Universidade Federal de Goiás (1990). Mestre e doutora em Artes pela Universidade de São Paulo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4966-9544>

E-mail: [annaritafeug@gmail.com](mailto:annaritafeug@gmail.com)

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/5532763913495576>

*Recebido em 22 de fevereiro de 2021*

*Aceito em 20 de abril de 2021*