

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICO-FORMATIVA COM CRIANÇAS DE 6 A 8 ANOS EM PERÍODO DE PANDEMIA DA COVID-19

GIULIA DE SOUZA NEVES GOMES PINTO

Graduada pelo curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, giulia.arteduc@gmail.com;

ANA PAULA ABRAHAMIAN DE SOUZA

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, anapaula.souza@ufrpe.br.

RESUMO

O artigo apresenta um relato de experiência de uma pesquisa que teve como objetivo compreender a potência da Arte/Educação em experiências estéticas, com crianças de 6 a 8 anos, num espaço não formal de Educação, durante a pandemia da COVID-19, sendo necessário, acima de tudo, agir. Além disso, foram utilizados recursos artísticos para a captura dos significados da experiência e para a construção de uma exposição. A partir da análise da intervenção, foi possível observar a Arte enquanto campo epistemológico através das ações e conhecimentos adquiridos pelas crianças, sendo um mecanismo essencial para o desenvolvimento crítico, social e político do indivíduo.

Palavras-chave: Arte/Educação. Experiências estéticas. Espaço não formal de Educação.

INTRODUÇÃO

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca [...]. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (LARROSA, 2014, p.18).

Viver em sociedade tem sido um desafio para todas as pessoas do planeta. Isso porque, vivemos num mundo em que a quantidade de informação vem crescendo desenfreadamente e, então, as pessoas que não acompanham essa corrida, são deixadas para trás de algo ou alguém. As crianças não estão fora dessa corrida, e são cada dia mais expostas a essa realidade. Portanto, é importante refletir sobre a “falta de tempo” dessas crianças para experimentar sensações e aprendizagens causa no seu desenvolvimento integral.

Somado à essa problemática, fomos surpreendidos em 2020 com o vírus da COVID-19 que vem nos colocando para dentro de nossas casas e impedindo de viver o mundo fora delas, o que faz com que as crianças tenham ainda menos contato com brincadeiras e momentos de socialização com outras crianças e em outros espaços.

Foi nesse tempo-espaço em que este trabalho se desenvolveu: numa pandemia que assolou todo o planeta e tem ceifado a vida de crianças, jovens, adultos e idosos; escolas fechadas e crianças em casa. Diante da junção de interesses pessoais e acadêmicos encontro-me enxergando a Arte, não como um instrumento de outros conhecimentos, mas como um campo de conhecimento que desenvolve aprendizagens significativas na vida de um aluno e traz o tempo que lhe fora retirado para fruir experiências.

Vidal, Magalhães e Silva (2015) mencionam o documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade* (BRASIL, 2007) que ratifica a importância da Arte (e do seu ensino) possibilitando aos estudantes o acesso a todas as linguagens artísticas em toda a Educação Básica.

A escola, ao proporcionar o acesso às quatro linguagens artísticas, numa perspectiva crítica e sistematizada dos conteúdos curriculares, proporcionará o avanço de forma qualitativa, do conhecer Arte; consequentemente, abre espaço para outras formas de ler o mundo,

de compreender a si mesmo e de compreender os outros (MAGALHÃES, VIDAL e SILVA, 2015, p. 8).

Outros documentos ratificam a importância da Arte nos processos de ensino e de aprendizagem das crianças no Ensino Fundamental, a exemplo da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96 e das orientações contidas no documento “Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa: a heterogeneidade em sala de aula e *os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização*”, que destaca nos “*Direitos Gerais de Aprendizagem: Arte*” (2015) a importância de *Introduzir, Aprofundar e Consolidar* no ciclo de alfabetização as vivências com experiências educativas nas linguagens das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

No bojo dos documentos legais destacados, surge uma problemática: apesar do Brasil já ter um conjunto de documentos que embasam a importância da Arte para os processos de desenvolvimento da criança, na materialidade das salas de aula o que observamos é o silenciamento deste campo de conhecimento, seja por falta de professores especialistas, seja pela própria dinâmica do currículo, que tende a potencializar as disciplinas para o desenvolvimento da leitura, escrita e educação matemática, silenciando o campo epistêmico da Arte. Outra problemática importante a se destacar é a falta de oportunidades de experiências estéticas que extrapolem os muros da escola, a exemplo das experiências estéticas potencializadas no ambiente de uma praça pública.

Pactuamos a noção de “experiência”, a partir de Jorge Larrosa (2014), sendo aquelas vivências que nos provocam, que nos atravessam, nos mobilizando a pensar e a refletir sobre nós, sobre o outro e sobre o mundo que nos cerca. Queremos dizer com isso, que precisamos oportunizar às crianças experiências em diferentes espaços, modos de fazer e de circular a Arte.

Entendendo que existem diferentes Pedagogias Culturais, que acontecem em espaços não-escolares, mas que possuem intencionalidades e que “[...] designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas [...]” (GOHN, 2015, p.16), que estimulam reflexões em seus diversos âmbitos, tais como: artístico, político, pessoal, histórico etc., é importante que esses espaços atinjam a população como um todo, criando horizontes de diálogos e experiências com os processos escolarizados formais.

A pesquisa que deu forma a este artigo teve como objetivo geral: compreender as experiências estéticas de crianças na faixa etária entre

6 e 8 anos em um espaço público da cidade de Olinda-PE - cidade que possui espaços potencializadores de produção de visualidades. Como objetivos específicos procuramos : refletir sobre a importância da Arte para crianças com a faixa etária entre 6 e 8 anos; compreender as possibilidades artísticas e educativas fora dos ambientes escolarizados em período da pandemia provocada pelo COVID-19; oportunizar uma experiência estético-formativa no campo da Arte, por meios de objetos não estruturados¹, num ambiente público; e, como forma de sintetizar os conhecimentos adquiridos e difundir essa pesquisa ao público: Produzir um material artístico/pedagógico, através das experiências vividas pelas crianças, para futura exposição.

Por visualizar que, apesar da Arte/Educação ser um campo que mobiliza muitos estudiosos há muitos anos a fim de defendê-la e de torná-la um campo epistêmico em grande maioria, ainda é um espaço pouco valorizado. É uma área que necessita ainda mais pesquisas que sigam mostrando sua relevância no desenvolvimento integral do indivíduo, respeitando seus direitos de aprendizagens, e que também sejam pesquisas que ajam, que mostrem nas práticas o que pode acontecer numa aula de Arte que una conhecimentos previstos da educação formal e da não formal, potencializando seus espaços.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA (NO ENSINO FUNDAMENTAL)

Sempre me encomendam textos ou palestras com o Ululo “A Importância da Arte na Escola”. Para os que trabalham com arte é tão óbvia a importância da arte na vida e, portanto, em qualquer forma de institucionalização da vida, como a escola, que fico tentada a dizer apenas: Se a arte não fosse importante não existiria desde o tempo das cavernas, resistindo a todas as tentativas de menosprezo (BARBOSA, 1991, p.27).

É relevante evidenciar que a Arte, e o seu ensino, carrega consigo uma trajetória de muitas mudanças em sua concepção, e existem várias formas de enxergá-la, portanto, mesmo na contemporaneidade, a arte não possui uma definição fixa, nem acabada. Pelo contrário, nela, não

1 São objetos colocados para serem reinventados e usados das formas não convencionais, com a intenção da criança explorar sua criatividade e o olhar para as formas dos objetos.

existe certo e errado, existe o mais ou menos significativo e adequado (BARBOSA, 2005). Então, seguindo por essa linha, entende-se que o Ensino da Arte não carrega uma verdade absoluta consigo e uma fórmula pronta, mas, podemos afirmar, que carrega um poder de ampliar olhares, o que termina por ensinar, na sua subjetividade, que é essencial a existência da criticidade no processo educativo do aluno.

Segundo Paulo Freire (1996) a criticidade é uma superação da ingenuidade, pois, à medida que o aluno desenvolve seu senso crítico, superando a sua curiosidade ingênua, ele está mais perto de seus achados. Então, ele relaciona a curiosidade ingênua ao saber do senso comum e a criticidade à curiosidade epistemológica, o que, para Freire (1996) essa curiosidade não muda de essência, mas sim, de qualidade. Portanto, o aluno quando é instigado a ser crítico, passa a estar mais próximo do que possa ser a sua verdade, não deixando de conhecer as outras verdades existentes.

É dessa forma que o Ensino das Artes passa a ser defendido, pois ele traz consigo uma gama de conhecimentos e manifestações culturais de diversos tempos e espaços, acarretando em pontos de vista histórico, social e político, o que, com isso, o aluno pode vir a ter um maior entendimento de costumes e valores da sua própria cultura e das demais existentes.

A vista disso, a formação das crianças é potencializada a partir do momento em que esse ensino é realizado de forma efetiva, ou seja, fazendo o aluno aprender conhecimentos artísticos que perpassam a história, a sociedade, a política, enfim, a vida como um todo. Pois, como é defendido no documento Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2015)

O objetivo principal da educação escolar é dar acesso às diversas formas de conhecimentos, ou seja, é dar acesso à cultura (PENNA, 1995). Portanto, possibilitar o conhecimento das linguagens artísticas no espaço escolar, ainda nos anos iniciais, no ciclo de alfabetização, é uma necessidade para a formação intelectual e mais humanizada das crianças (MAGALHÃES, VIDAL e SILVA, 2015, p. 8).

Então, entende-se que o campo da Arte, em todos os processos educativos promove aprendizagens múltiplas para o desenvolvimento do ser humano em sua integralidade. É, assim, um campo de conhecimento imprescindível para as experiências infantis, pois além de adentrar em sua própria cultura e conhecer culturas distintas, é com uma diversidade

de experiências estéticas que a criança vai produzindo diferentes repertórios e subjetividades, ampliando seu olhar para si mesma, para o outro e para o mundo que a cerca. É exercitando a imaginação e a criatividade, explorando seu corpo e sua mente, que o aluno pensa, critica, expressa e se comunica.

A prática investigativa constitui o modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte. É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas. Eles possibilitam compreender as relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura (BRASIL, 2017, p.193).

ENTENDENDO OS PROCESSOS EDUCATIVOS FORA DA ESCOLA

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (BRANDÃO, p. s/n, 1985).

Partilhando do mesmo pensamento de Brandão (1985) de que a educação não se encontra apenas no espaço escolar e não se faz apenas no encontro entre conteúdo e estudante, discutiremos sobre como é coerente e potente encontrá-la em diversos espaços, de diversas formas e com diferentes objetivos.

Após o fim da segunda Guerra Mundial, a educação passou por uma “crise educacional” por alguns fatores, que foram eles: a sobrecarga no sistema escolar, o fato da escola não cumprir com o papel em relação a promoção social, sendo sua eficácia questionada na formação de recursos humanos, para as novas demandas que surgiram em consequência de uma transformação industrial que vinha acontecendo rapidamente. Diante disso, fez-se necessário que houvesse novos planejamentos para a área de educação, e foi, a partir disso, que as experiências não escolares passaram a ser valorizadas, dando espaço para a terminologia formal/

não formal/informal, que vem sendo utilizada desde então para nomear e dividir os tipos de educação existentes (FÁVERO, 2007).

Resumidamente, a formal, é a educação que é exercitada no território escolar, regulamentada por leis e organizada segundo diretrizes nacionais, de forma que, mesmo que as escolas sigam metodologias diferentes, a base institucional será a mesma. Os conteúdos nesses espaços são pragmáticos e historicamente sistematizados, tendo como agente mediador a figura do(a) professor(a) (GOHN, 2006).

Na informal, os indivíduos socializam, desenvolvem hábitos, atitudes, comportamentos, formas de se expressar, de expressar o uso da linguagem e modos de pensar através de valores e crenças dos grupos que frequentam, ou seja, sua família, seus vizinhos, amigos, grupos religiosos, dentre outros que façam parte do seu processo de socialização. É uma educação não organizada previamente, pelo contrário, é adquirida de forma espontânea com as suas relações (GOHN, 2006).

Já a educação não formal, tem como seu principal objetivo habilitar o desenvolvimento do indivíduo no mundo, tornando-o cidadão. “A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo etc ...” (GOHN, 2006, p.30). Portanto, o agente que media essas informações é o outro, seja ele professor ou não, desde que, indispensavelmente, exista intencionalidade na ação, elemento crucial na sua diferenciação.

Essa educação acontece em espaços educativos que façam sentido na vida e trajetória do grupo ou do indivíduo, fora dos ambientes escolarizados. Locais que possam haver processos interativos e trocas de experiências, com a presença sendo muito mais que física, mas somada a vontade de aprender e de trocar saberes.

É comum que haja confusão nesses conceitos, por acreditarmos que a escola deve não só ensinar conteúdos pragmáticos para uma prova, mas também desenvolver senso crítico, político, social e cultural; também, conhecer hábitos, manifestar emoções em suas expressões, dentre outros. E, de fato, na escola adquirimos muito mais que conteúdos, mas porque, hoje, todos esses tipos de educação caminham em conjunto, diferentemente de séculos passados.

A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. [...]. À educação cabe fornecer,

de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele (DELORS, 1999, p.89).

Nessa perspectiva, o que vemos é que a educação formal sozinha não dá conta de abranger todas essas aprendizagens que defendemos que cabe à educação prover. Então, cabe fortalecer e acrescentar ainda mais as parcerias com os outros espaços educativos existentes na cidade de cada indivíduo. Ou seja, museus, galerias, praças, sítios históricos, dentre uma vasta opção de locais, todos com suas potencialidades de ensino.

FORMAÇÃO ESTÉTICA PARA CRIANÇAS

É automático que quando falamos de experiências estéticas logo nos remetemos a experiências com algum segmento da arte que, consequentemente, nos remetemos à arte como aquela ideia clássica, erudita, aquela que só um grupo privilegiado na sociedade tem livre acesso. Mas não é a verdade. Não que a arte clássica e muito menos a arte em si, não seja um forte aliado à formação estética, porque ela é, mas ela não é a única a fazer parte disso.

Pesquisadores como Fabiana Vidal e Rossano Silva, que dentro de documentos oficiais como o PNAIC, com o capítulo Afinal, o que é essa formação estética? Já vem debatendo sobre o assunto quando diz que

Geralmente, entre nós circula a ideia de que Estética é algo exclusivo do campo da arte, reservado para poucos privilegiados, seres iluminados por uma aura divina, capazes de entender e decifrar este “enigma”. Esse modo de compreensão, frequentemente aceito, limita a compreensão da dimensão estética que compreende a cultura apenas como a “alta cultura” ou “cultura erudita”, entre muitas outras denominações que entendem a produção cultural como um privilégio de uma classe dominante ou de especialistas (VIDAL e SILVA, 2015, p. 71).

Esse tipo de ideia, de que a estética é para aqueles privilegiados que “compreendem” a arte clássica, afasta cada vez mais um público que muito tem a ganhar com esse segmento, através das experiências. Isso porque, a estética não está relacionada apenas ao que é belo e harmonioso, mas, sim, a um lugar de pertencimento por estar na cultura popular, nas mídias, nas manifestações, no cotidiano, dentre outros locais diretamente relacionados à população (VIDAL e SILVA, 2015, p. 71).

Além dos documentos oficiais, o conceito de estética também vem sendo discutido por autores como Frigério (2007), por exemplo, quando ele diz que

A palavra estética remete igualmente, na linguagem comum, a um corpus filosófico, a uma historicização da arte, a métodos e objetos relacionados com o estudo do sensível, remete a uma teoria sobre o belo e a produção de uma disciplina que aparece como tal em 1750 com o trabalho a que Baumgarten batizara com esse nome. Estética, como Grölpl, conservam uma certa indeterminação; é essa indeterminação a que nos interessa. (FRIGÉRIO, 2007, p. 29, apud, LOPONTE, 2017, p.431)

Dessa forma, é possível perceber que o conceito de estética que mais vem se propagando pela sociedade é aquele que mais limita, sendo o contrário do que ela pode, de fato, proporcionar, que é um conhecimento múltiplo. Dentre os conceitos que mais limitam, o mais grave, segundo Frigério (2007) é “a que instalava e sustentava uma suposta clivagem entre o sensível e o inteligível” (FRIGÉRIO, 2007, apud, LOPONTE, 2017, p.431). Ou seja, se o conhecimento estético é sensível, ele não é um conhecimento inteligente.

Relacionando com o campo da Arte, essa ligação entre sensível e não inteligível faz com que cresça ainda mais o estereótipo e a desvalorização do ensino da Arte como campo epistêmico, visto que, para a grande maioria as aulas de Arte são ligadas unicamente ao emocional do aluno, e se só ensina o emocional, não ensina conteúdo.

Com isso, o que quero dizer é que a relação com estética possui processos muito mais amplos com a Arte e também com outros segmentos, que também provoca “[...] a ética e os modos de nos conduzirmos no mundo, a política, as relações com os outros e conosco mesmos, os contágios entre arte e vida, os modos de interpretação do mundo em que vivemos” (LOPONTE, 2017, p.432).

Dessa forma, partilhando da ideia de que o ensino para crianças vai além de conteúdos fechados a provas e sem nenhuma relação com a vida e os processos do indivíduo, a inclusão da formação estética num currículo escolar, nos espaços de educação não formal e até no conjunto de objetivos dos dois tipos de educação, torna o ensino ainda mais potente. Pois, como vimos em discussão, a estética sensibiliza mais que o olhar, mas a percepção.

MÃOS QUE FAZEM

Entrelaçando ao mesmo pensamento que Loris Malaguzzi (1999) quando diz que a criança é feita de cem, cem pensamentos, cem modos de pensar, falar e agir.... Iniciei a trajetória metodológica deste trabalho refletindo sobre as nuances do fazer artístico, e, como há potência existente quando são oportunizadas experiências estéticas sensíveis para crianças, em espaços não escolarizados. Sendo um incentivo importante para que a Arte seja reconhecida como um campo de conhecimento com objeto epistêmico próprio, com linguagens específicas, e, dentro do campo educativo, precisa ser visto com objetivos, saberes e direitos de aprendizagem característicos. Assim como os outros conhecimentos existentes no processo escolar.

Na pesquisa, os termos Arte, Educação e espaços não formais se inter-relacionam na perspectiva de compreender que a educação através da Arte pode (e deve) exceder o âmbito pessoal, subjetivo e emocional do aluno, para, então, abranger e problematizar a realidade sócio-político-cultural dos mesmos em toda sua diversidade e complexidade, como é defendido por Marques (2001). Não sendo necessário desamarrá-las.

À vista disso, diante da realidade em que as crianças estavam inseridas por causa da pandemia do COVID-19, surgiu a ideia de colocar em prática, com todos os cuidados necessários, todos esses conceitos e ideais defendidos. Tendo como propósito da experiência ser um respiro intencional e com conteúdo diante da angústia que nos acompanhou no ano de 2020.

Então, foram escolhidas 4 crianças que variam entre 6 e 8 anos e que frequentam escolas diferentes, e o espaço optado foi a praça do Carmo, situada na cidade de Olinda. Por se tratar de uma praça muito arborizada e com um contato direto com a natureza, escolhemos obras de artistas que trabalhassem em diferentes formatos, mas que tivessem a natureza e os elementos não estruturados como seu objeto de Arte.

Portanto, para dar conta dos objetivos traçados, nos alinhamos com a perspectiva da pesquisa-ação, por entender que os objetivos desta pesquisa pressupõem um projeto de intervenção para que, a partir dele, pudéssemos observar e estudar experiências estéticas adquiridas pelas crianças num espaço não formal de Educação.

Dessa forma, esse trabalho buscou analisar, estudar e observar, mas, acima de tudo, agir, inserindo pessoas em um espaço visto como silenciado para a educação, mostrando-lhes as potências que puderam

ser colhidas no decorrer de uma experiência. E, então, concordando com Thiollent (2002) quando afirma que

Em geral, a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os investigadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas têm algo a 'dizer' e a 'fazer'. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados (THIOLLENT, 2002, p.16).

Para contemplar os demais objetivos deste trabalho foram utilizados instrumentos metodológicos que seguem a linha qualitativa de pesquisa. Como, por exemplo, análises teóricas, a realização da observação não participante, como também, em alguns momentos, a observação participante. Pois, entendemos que, neles, a observação participante nos permita olhar mais profundo para a experiência que propusemos para aquele grupo, observando as subjetividades ali existentes.

Entendendo que um dos nossos objetivos foi oportunizar uma intervenção artística, por meios de objetos não estruturados, na praça do Carmo, em Olinda-PE, foram escolhidas duas artistas brasileiras, Lia Menna Barreto e Anais Karenin, que possuem obras relacionadas a natureza.

Para a análise da intervenção, utilizamos os instrumentos da videografia e da fotografia para capturar a experiência estética que foi realizada no espaço público pelas crianças, e as produções realizadas por eles, por acreditar que se transformam em formas significativas na busca da multiplicação de saberes.

Todas as etapas da experiência e todos os momentos particulares que cada criança criou e vivenciou foram capturados pela lente e pelo olhar da fotógrafa e artista Gabriela Ribeiro, que conseguiu transmitir, através de suas fotografias e do documentário dirigido, a delicadeza e a potência que foi a tarde do dia 12 de novembro de 2020.

Por fim, por entender que o objeto de estudo é interdisciplinar, por tratar de saberes e linguagens que perpassam o campo formal e não formal, e, também, por buscar unir a pedagogia e o universo artístico, acreditamos ser de grande valia que esta pesquisa encerre com uma exposição dos vídeos e das fotografias capturadas no dia da intervenção. Contemplando, então, o último objetivo da pesquisa que foi a produção de um material artístico/pedagógico para uma exposição.

DIÁLOGO ENTRE A TEORIA E A EXPERIÊNCIA: UM OLHAR PARA AS MIUDEZAS

O ano de 2020 nos surpreendeu com um vírus que, além de fazer mal fisicamente ao nosso corpo e matar muitas pessoas, nos trouxe medo do contato, insegurança pelo novo, anseio pelos próximos dias e fez com que passássemos muitos dias sem contato com a vida fora das nossas casas. Ou seja, tudo aquilo que acreditamos fazer parte diretamente do desenvolvimento de uma criança, como o contato com a natureza e com outras crianças, por exemplo, fora retirado delas por meses.

Diante desse fato, é importante evidenciar que toda a intervenção foi pensada, construída e executada seguindo todos os protocolos de segurança necessários para combater a disseminação da COVID-19, e respeitando as normas estabelecidas pelo Governo do Estado de Pernambuco no dia em que aconteceu a vivência.

Posto isso, acredito ser de grande valia iniciar esse relato ressaltando que em vários momentos pude observar eminentemente fatores discutidos em sala de aula durante a minha graduação, sendo colocada a refletir enquanto agia. E foi, sem dúvidas, uma das mais importantes e potentes experiências pedagógicas vividas ao longo do curso de Pedagogia. Isso porque, foi possível unir não só a teoria e a prática, mas, sim, a práxis e o par experiência/sentido, como Jorge Larrosa (2014) nos convida a utilizar. Uma possibilidade de um fazer mais existencial mais estético, sem ser esteticista. (LARROSA, 2014). E, então, os convido a refletir ao longo do texto a partir dessa união entre teoria, prática e experiência, através das miudezas.

Perante o exposto, expresso que a intervenção iniciou antes mesmo das crianças chegarem, iniciou na escolha. Na escolha do espaço, por ser uma área aberta e em total contato com a natureza; na escolha das e em quantas crianças, pois não poderia deixar de ser seguro diante da realidade vivida; na escolha das artistas e suas obras, por serem artistas que levam a natureza como inspiração e como material artístico; nos materiais que foram utilizados e na preparação do espaço. Tudo intencionalmente pensado e colocado para que a experiência fizesse sentido.

As crianças foram chegando e fomos juntas sentindo e observando os cantos que fazem a composição da praça, lembrando como era a sensação de estar em natureza, para, então, sentarmos no espaço organizado.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes [...] (LARROSA, 2014, p.25).

E foi o que aconteceu. Seguimos a ideia de experiência por Larrosa (2014) e demos espaço para que ela acontecesse e trilhasse o caminho que percorreríamos.

O que as crianças fizeram durante o isolamento social foi o que deu início a nossa conversa, para que eles fossem se sentindo à vontade, falando sobre seus sentimentos e sobre o que fizeram para se ocupar, quando a sua casa era o único espaço possível para brincar e experimentar. E não foi surpresa que as respostas foram parecidas e as brincadeiras também, com exceção de uma delas que teve a oportunidade de ficar isolada numa casa de veraneio da família que tem um mangue como quintal, o que fez com que ela não perdesse tanto o contato com a natureza durante a pandemia como os outros.

Seguida dessa pauta, dialogamos um pouco sobre como eram as aulas de Arte de cada um, o que também não foi surpresa que as respostas foram muito parecidas e desanimadoras. Os relatos se baseavam em pinturas livres num papel branco sem intenção ou reproduções de algum objeto dado e as famosas atividades em datas comemorativas, o que nos remete a forma como Fernando Azevedo (2010) traduziu a época em que a Abordagem Triangular (AT) surgiu no meio da Arte/educação e nos causa preocupação com o fato de após tantos anos e pesquisas na área, ainda existir, em grande maioria, aulas de Arte sem nenhum sentido e sem a reconhecer como um conhecimento.

[...] a Abordagem Triangular surgiu em um tempo de pasteurização da ideia de livre expressão reforçada pela representação do arte/educador como mago das técnicas, estimulador da sensibilidade, em outras palavras: era apenas uma figura que “decorava” as festas escolares e comemorava o dia do folclore; aquele que elegia os talentosos estudantes fazedores de arte e os destacam; aquele que, aos olhos 33 dos colegas de matemática, língua portuguesa, história e geografia, era visto como menos importante, pois a Arte não era pensada nem como conhecimento nem como cultura e sim, como mera atividade que

não exigia esforço intelectual – era fundamentada apenas em uma vaga ideia de criatividade (AZEVEDO, 2010, p.84).

Esse diálogo foi o mote para iniciarmos a leitura das obras. Foram 6 fotografias de obras contemporâneas, em tamanho A3, 3 da artista Lia Menna Barreto, que é uma artista plástica carioca, que demonstra interesse por bonecas, carrinhos, brinquedos de animais, flores artificiais e plantas reais, fazendo esses interesses se interligarem em suas obras de arte. “A artista elege esses símbolos da infância e do afeto e, por meio de operações formais de desmontagem e montagem, os recoloca em um outro plano de representação” (Itaú Cultural, 2017). E, também, 3 fotografias de obras de Anais Karenin, artista e pesquisadora paulista que

seu trabalho discute a relação com a natureza e seus contrastes com materiais artificiais, atuando nas fronteiras entre seres animados e inanimados. A partir de instalações, esculturas, objetos, sons e performances, a artista estabelece relações simbióticas entre elementos distintos, levantando os paradoxos culturais na definição do que é ou não vida, do que tem ou não espírito. Suas obras enfrentam a condição da efemeridade e da impermanência do tempo (Anais Karenin)².

Todas foram, primeiramente, compartilhadas entre eles para que todos pudessem observar detalhadamente cada obra e que pudesse ser observado as reações deles enquanto as visualizavam. E elas foram variadas: sentiram medo de uma obra em que a artista Lia usou uma cabeça de uma boneca como um vaso para uma planta, estranharam quando ela utilizou vários recortes de bonecas e criou uma cortina com eles e se encantaram com as obras de Anais.

Após esse momento de escuta e acolhimento dos primeiros sentimentos pelas obras vistas, agora, foram mostradas a eles seguido de questionamentos. Esses questionamentos variaram entre os elementos que faziam a composição das obras, sobre os materiais utilizados pelas artistas e se esses materiais eram artísticos, e se aquelas fotografias mostradas eram, de fato, para eles, uma obra de arte.

Assim como as reações, as respostas foram diversas. Nem todos concordaram que aquilo mostrado era Arte, porque para alguns, aquilo era “feio demais para ser Arte”. O que não traz em questão sobre a resposta

2 Disponível em: < <https://anaiskarenin.com/about> >

estar certa ou errada, mas, nos leva a refletir sobre a formação estética dessas crianças e sobre o conceito de Arte que elas carregam, de ser aquilo que é belo ou que remete ao antigo e intocável.

[...] a dimensão estética, ou seja, a forma como nós experimentamos as diversas manifestações sensíveis, seja uma obra de arte, uma comida típica, uma música regional, são tecidas por nossa cultura. Muitos desses códigos já estão em nosso cotidiano e são apreendidos em nossa cultura familiar e social; outros, entretanto, precisam ser vivenciados por meio de uma formação estética e cultural que pode ser mediada pela escola, por meio do ensino que considere Arte como conhecimento, e também pelas experiências que vivenciamos ao conhecer outras instituições culturais como museus, galerias, centros de artesanato, centros culturais e históricos, salas de concerto, teatros, entre outras (VIDAL e SILVA, 2015, p.71).

Diante dessa fala, fica mais evidente a relação entre as respostas das crianças sobre as obras, com as aulas de Arte detalhadas por elas anteriormente. Achar uma obra feia, estranha ou sentir-se agoniado com ela, não está errado, mas o fato de negá-la ser uma obra de Arte por não causar sensações boas, faz refletir sobre as experiências estéticas oferecidas para essas crianças e defender, mais uma vez, a importância dessa diversificação. Pois, ao entender que

[...] as experiências são aquelas vivências que nos provocam, nos desacomodam, nos fazem pensar e refletir, nos tiram da passividade, nos atravessam e nos humanizam. Se defendemos, ao longo deste Caderno, uma visão ampliada para pensar Arte, estamos querendo dizer com isso que as experiências estabelecidas por meio do contato com diferentes campos, espaços, modos de circulação e apresentação da Arte – nos espaços institucionalizados ou não – com os diferentes modos de pensar e produzir Arte são, portanto, experiências estéticas que contribuem não apenas para nossa cognição, mas também para a nossa humanização (VIDAL e SILVA, 2015, p.71).

À medida em que íamos conversando, observando as obras e o ambiente, as crianças foram estabelecendo relações entre os elementos presentes nas obras de arte e os elementos que faziam a composição da praça, e externando opiniões sobre o que aquelas artistas queriam expor

com “aquelas coisas de cabeça de boneca misturado com plantas” e com “aquelas plantas amarradas e penduradas”.

Em todos esses momentos é notório perceber a presença dos eixos da AT de Ana Mae, que são três ações que se entrelaçam à ponto de não existir ordem correta, nem simetria. Podendo oferecer ao estudante e ao professor a liberdade de ir e vir a cada ação, sem que haja quebra no desenvolvimento do conhecimento.

Em seguida, as crianças foram olhando os materiais organizados, e foram mexendo, questionando de que forma eles usariam aqueles materiais para “fazer coisas de arte”, e entre eles mesmos foram surgindo as respostas e ligações com as artistas mostradas anteriormente, com algumas mediações minhas. Esse momento foi trilhado para que houvesse poucas intervenções adultas, e que as crianças pudessem sentir no tempo delas, experimentar, se frustrar com alguns materiais, se encontrar em outros. Que pudessem, acima de tudo, pacientemente se deixar tocar por algo, ou esperar que algo acontecesse, escutar a outra criança, mas também as suas vontades.

Imagem 1 - Experimentando e refletindo



Foto: Gabriela Ribeiro, 2020.

Após as experimentações dos objetos, foi dada a ideia de explorar mais a praça e seus elementos, pensando o que é ou não é natureza, já que as artistas exploravam essa reflexão em suas obras. Fomos atrás de analisar e recolher elementos do espaço que estávamos: folhas secas, sementes de árvores, gravetos, pedras, grama, areia... E pensar que unindo aos objetos levados, surgiria uma grande intervenção na praça, assim como as obras vistas.

Imagem 2 - Explorando



Foto: Gabriela Ribeiro, 2020.

Foram, então, surgindo ideias de amarrações, de pinturas, de objetos misturados, tudo atrelado ao local e ao que tínhamos visto com Lia e Anais.

Dessa forma, fica evidente a real presença dos três pilares da AT na experiência proposta: as crianças realizaram a *leitura* não só das obras de arte, mas de todo o entorno delas e de tudo o que fazia a composição daquele espaço; *contextualizaram*, pois estabeleceram relações entre todos os elementos propostos para elas; e *fizeram*, criando uma intervenção na praça que se relacionava com todo o tema abordado durante a experiência, fazendo referências às artistas, mas que tinha muito mais

delas e do que elas pensaram/aprenderam do que de qualquer outra pessoa. Porém, é importante frisar, que o fazer não se encontra só na intervenção final delas, mas em todos os fazeres e achados durante a experiência. Uma vez que, segundo Barbosa (1998, p.39), “O erro mais grave é o de restringir o fazer artístico, parte integrante da triangulação, à realização de obras.”

Como forma de finalizar a experiência foi representado, pelas crianças, uma exposição da intervenção realizada nas árvores da praça. Nessa exposição foram relatadas as inspirações de cada um para o fazer. Foi o momento em que se tornou mais potente, como os três pilares da AT podem se fazer presente em uma única vez, sem que haja separação ou hierarquização nos momentos, pois as crianças estavam lendo suas obras de arte, contextualizando-as com toda a experiência acontecida naquela tarde e realizando a exposição que elas mesmo montaram e pensaram.

Imagem 3 - Pelas mãos das crianças



Foto: Gabriela Ribeiro, 2020.

Imagem 4 - Apresentação da obra de Arte

Foto: Gabriela Ribeiro, 2020.

No final da exposição, ao observar tantas aprendizagens exercidas e adquiridas pelas crianças, fomos afetadas pela fala final de uma das crianças que fez um apelo para que os seres humanos cuidassem da natureza porque é ela que nos dá vida. O que demonstrou impecavelmente como o ensino da Arte, quando feito de forma inteira e respeitosa, gera grandes frutos de aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acolher o momento da pandemia de COVID-19 para o trabalho que deu origem a este artigo, foi, acima de tudo, desafiador. Não existe nenhum sentido romântico, porque esse período foi recheado de muitos sentimentos amedrontadores, mas não é correto omitir que, por causa das imposições que foram colocadas à nós nesse período, esse estudo seguiu um caminho mais verdadeiro e isso foi um mergulho em processos tanto pessoais como formativos.

Ao longo do artigo foram discutidos alguns pilares pertencentes a esses processos, como a Arte, os espaços não formais, experiências

estéticas e a Educação. As discussões desses pilares articulados com autores pesquisadores de cada área e com documentos oficiais para a Educação foram utilizadas para que fosse possível refletir sobre os objetivos traçados pela pesquisa. E, também, como base para que a ação planejada pudesse ter sido realizada da forma mais íntegra e respeitosa possível.

Durante a intervenção realizada com as crianças foi possível observar muitos movimentos discutidos ao longo deste trabalho e fatores que já foram discutidos no período de formação. Foi possível perceber, na tarde da experiência, diversos conhecimentos atitudinais, conceituais e procedimentais adquiridos por elas, fazendo notar e reafirmar o que vem sendo defendido por pesquisas na área de Arte/Educação: a Arte tem uma potência de ensino tão importante como todas as disciplinas existentes no processo escolar, sem que haja hierarquia ou apenas a utilização dela enquanto instrumento.

Durante a intervenção foram proporcionados momentos de diálogo, e dentre os assuntos conversados, um deles foi sobre as aulas de Arte que eles tinham em suas escolas, e foi percebido nos relatos que as aulas eram parecidas, priorizando a cópia, dando ênfase em estereótipos criados em datas comemorativas ou, então, utilizadas para que as crianças produzissem sem intencionalidades ou mediações. Dessa forma, a problemática surgida no início da pesquisa, ainda ecoava: por que as aulas de Arte ainda continuam, em grande maioria, utilizando de momentos não intencionais e sem priorizar os conhecimentos existentes nessa área de ensino?

De fato, a forma como ela vem sendo utilizada, como as crianças relataram, é muito mais confortável, mas não é nada perto do que ela pode, e deve, ser. Por isso, percebi que a área da Arte/Educação, mesmo já havendo muitas pesquisas e achados, ainda é um lugar de pouca ação. A importância da Arte como conhecimento necessita ser mais ampliada em pesquisas que ajam, e mostrem na prática que é possível que as aprendizagens sejam adquiridas de forma íntegra.

A medida em que a intervenção ia acontecendo e as crianças iam externando os conhecimentos que estavam adquirindo, foi possível perceber conteúdos de diversas áreas de ensino, como ciências, por exemplo, quando elas falaram sobre a importância da preservação da natureza. O que mostra que os espaços não formais de Educação possuem potencialidades de aprendizagens múltiplas, e que eles, em conjunto com a escola,

o processo formal de Educação, é uma possibilidade muito rica para o desenvolvimento integral da criança.

Portanto, essa pesquisa nos mostra que a Arte, os espaços não formais, as experiências e a Educação, quando caminham juntas e de forma inteira, respeitando os direitos de aprendizagens das crianças, é um mecanismo essencial para a vida de um educando, partindo do pressuposto de que a educação é uma via de construção de conhecimentos para todos os âmbitos de um indivíduo, transformando-o em um sujeito crítico, político e social.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. Abordagem Triangular: Bússola para os navegantes destemidos dos mares da Arte/Educação. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). **Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. Ana Mae Barbosa (org.) - São Paulo: Cortez, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação. São Paulo, 1985. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1992579/mod_resource/content/1/O%20que%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 28/01/2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A arte no ciclo de alfabetização. Caderno 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

DELORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir. In: **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Brasília-DF. MEC: UNESCO, 1999.

FÁVERO, Osmar. Educação Não Formal: contextos, percursos e sujeitos. Educ. Soc., Campinas, v.28, n.99, p. 614-617, maio/ago. 2007. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a17v2899.pdf> >. Acesso em: 28/01/2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Paulo Freire. - São Paulo: Paz e terra, 1996. Coleção Leitura.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal no campo das Artes**. São Paulo: Cortez, 2015.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 429-452, abr./jul. 2017.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos; VIDAL, Fabiana Souto Lima; SILVA, Rossano. **Ensino da Arte na contemporaneidade: Alguns pressupostos e fundamentos**. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A arte no ciclo de alfabetização. Caderno 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. P, 8-20.

MALAGUZZI, Loris. **História, idéias e filosofias básicas**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As Cem Linguagens da Criança; a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre; Artmed, 1999. P. 59-104.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos** / Isabel A. Marques. - 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2001.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.