



# **O PAPEL DO MEDIADOR ARTÍSTICO NO APRENDIZADO DA ARTE DE OLHAR**

**JAQUELINE RIBEIRO DA COSTA**

**2020**

# **O PAPEL DO MEDIADOR ARTÍSTICO NO APRENDIZADO DA ARTE DE OLHAR**

**JAQUELINE RIBEIRO DA COSTA**

**2020**

**DISSERTAÇÃO APRESENTADA À FACULDADE DE  
PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA  
UNIVERSIDADE DO PORTO, PARA A OBTENÇÃO DO  
GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO,  
ORIENTADA PELO PROFESSOR DOUTOR TIAGO  
NEVES.**

## **DEDICATÓRIA**

Este estudo é dedicado à memória de minha mãe.

## AGRADECIMENTOS

Chegar neste momento que tanto me custou, não somente pelo cunho acadêmico, ou por estar longe da minha família, mas por ter passado por perdas que me foram muito caras, como também uma situação horrível com um familiar querido, onde não podia fazer nada para melhor, e isso me fez repensar algumas vezes se valia a pena permanecer no mestrado.

Desse modo, o primeiro agradecimento vai para os meus pais que me estimularam a estudar, desde sempre. Em especial à minha mãe que, infelizmente, não está fisicamente neste mundo, (ela foi uma das perdas que tive) e é um dos motivos de eu não ter desistido apesar dos percalços no caminho, não quero decepcioná-la.

Ao meu marido, Augusto, que apoiou a minha ida para o mestrado, mesmo depois que percebemos que não seria possível ele ir comigo.

Aos meus irmãos, que tenho a sorte de serem meus melhores amigos e incentivadores, meu porto seguro.

À Bianca Costa, Fernanda Vilela, Grasiela e Sabrina Lima que foram amigas e ótimas ouvintes quando precisei.

Ao meu orientador Professor Doutor Tiago Neves que perseverou ao meu lado, mesmo com todas as minhas incertezas, acreditando e me apoiando.

As professoras D.S e D.A, pela contribuição imprescindível neste trabalho e pela acolhida em suas aulas, e sendo tão generosas nas partilhas de informações.

A L. Coordenadora do Parque Rio, que inicialmente possibilitou a minha participação como observadora participante e fez como me sentisse à vontade em todo o percurso do trabalho.

## RESUMO

O presente trabalho aborda a relação entre o mediador artístico e o aprendizado da arte de olhar, da interpretação e da compreensão da arte enquanto ampliadores do desenvolvimento infantil. Para tal, a pesquisa passa por um trabalho de conceituação e contextualização de arte, percorre a trajetória da educação artística, com foco principal em sua história na educação brasileira, e se debruça sobre o entendimento da função do mediador artístico, relacionando, por fim, sua função com o desenvolvimento da capacidade de entender e interpretar a arte, e com o impacto dessa habilidade sobre o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança. A metodologia do trabalho se divide na revisão bibliográfica, somada ao trabalho de campo no qual foram realizadas entrevistas e elaborados diários de observação nos seis meses em que a pesquisadora frequentou as aulas de arte no Parque do Rio para a confecção desta pesquisa. Constatou-se que os achados de campo validaram as proposições teóricas, entendendo que, embora o papel do mediador seja o de apontar caminhos, meios e soluções no contato com a arte, e que isso se resume, de certa forma, à mera instrumentalização, uma vez que o contexto da criança é um fator inexoravelmente contribuinte para sua capacidade de enxergar a arte, existe no entanto uma ampliação dos conhecimentos e das interpretações vinda do mediador artístico.

Palavras-Chave: Mediador Artístico; Educação Artística; Arte.

## **ABSTRACT**

This dissertation deals with the relationship between the artistic mediator and the learning of the art of looking, the interpretation and comprehension of art as amplifiers of children development. In order to do so, it proceeds by discussing the concept of and contextualizing art. It then follows the route of artistic education, mainly focusing on its history in Brazilian education. Next, it focuses on understanding the function of the artistic mediator in the development of the capacity of understanding and interpreting art, and with the impact of such ability on the cognitive and affective development of the child. The research is divided in a literature review in the theoretical part, and by field work which resulted in interviews and observation journals in the six months in which the researcher attended art classes in Parque do Rio. It was found that field work validated the initial theoretical assertions, understanding that, even though the role of the mediator is to indicate routes, means and solutions for the contact with arts, and that this can be narrowed down to a mere instrumentalization, the artistic mediator nonetheless amplifies artistic knowledge and interpretations.

Keywords: Artistic Mediator; Artistic Education; Art.

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Entrevistas com as mediadoras

35

## ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1 – Primeiros contatos com o projeto	40
Imagem 2 – Fred, o Gordo, e o teleférico	41
Imagem 3 – Thanos muito forte	42
Imagem 4 – Kawaii	42
Imagem 5 – Cores e texturas	43
Imagem 6 – Borrifador	44
Imagem 7 – Retroprojektor	45
Imagem 8 – Exposição de julho	46
Imagem 9 – Recomeço	47
Imagem 10 – Interação com o meio	47
Imagem 11 – Despedida	48



## ÍNDICE DE ANEXOS

I	DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO – 04 DE MAIO DE 2019	72
II	DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO – 11 DE MAIO DE 2019	75
III	DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO – 18 DE MAIO DE 2019	76
IV	DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO – 25 DE MAIO DE 2019	78
V	DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO – 01 DE JUNHO DE 2019	79
VI	DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO – 15 DE JUNHO DE 2019	80
VII	DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO – 29 DE JUNHO DE 2019	81
VIII	DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO – 06 DE JULHO DE 2019	82
IX	DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO – 28 DE AGOSTO DE 2019	83
X	DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO – 14 DE SETEMBRO DE 2019	84
XI	DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO – 28 DE SETEMBRO DE 2019	85
XII	DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO – 26 DE OUTUBRO DE 2019	86
XIII	DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO – 16 DE NOVEMBRO DE 2019	87
XIV	DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO – 30 DE NOVEMBRO DE 2019	88
XV	TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM PROFESSORAS	90
XVI	TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM COORDENADORA	96
XVII	GUIÃO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS E COORDENADORA	99

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - ORIGEM E FUNÇÃO DO ENSINO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	15
1.1 O que é arte?	15
1.2 Como Surge a Educação Artística?	19
CAPÍTULO 2 – O PAPEL DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	26
2.1 A Importância da Arte no Aprendizado	26
2.2 O Papel do Mediador de Arte	29
CAPÍTULO 3 – PARQUE DO RIO E O PROJETO PARQUINHO DO RIO: APRESENTAÇÃO DO ESTUDO DE CASO	32
3.1 O Parque	32
3.2 Escola de Artes Visuais do Parque do Rio	32
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA	34
4.1 Campo de Análise	39
4.2 Caracterização da Amostra	43
4.3 Observação no curso Parquinho Rio	43
CAPÍTULO 5 – RESULTADOS E DISCUSSÃO	47
5.1 Diários de Observação – Maio a Novembro de 2019	47
5.2 Entrevista com as Professoras do Projeto	58
5.2.1 Vocação	58
5.2.2 O Desenvolvimento da Criança a partir da Arte	59
5.2.3 Sobre a Interpretação da Arte poder ser Ensinada ou Não	60
5.2.4 A Arte Perpassa o Tempo ou é Construída em seu Tempo?	60
5.2.5 Interferência dos Pais	61
5.2.6 Sobre a Interferência dos Alunos no Planejamento das Aulas	62
5.2.7 O Planejamento	63
5.2.8 Mudanças Desejáveis	63
5.3 Entrevista com a Coordenadora	64

5.3.1 Motivação	64
5.3.2 Influência do Arte no Parque no Desenvolvimento da Criatividade das Crianças	64
5.3.3 Mudanças Desejáveis	64
5.3.4 A Influência do Momento Político	65
CONCLUSÃO	66
REFERÊNCIAS	68
ANEXOS	72

## INTRODUÇÃO

O que me levou a escolher realizar este relato de experiências que experimentei no campo das linguagens artísticas deu-se devido à importância que estes acontecimentos tiveram na minha formação, na construção de quem sou hoje. Sempre que trabalhada, atuava, ou assistia a uma peça de teatro, por exemplo, me sentia realizada.

Meu primeiro contato, que considero significativo com a arte, foi no oitavo ano do ensino fundamental, em uma aula que denominada: “aula de artes”. Não sei se foi a professora, com o seu modo de lecionar diferenciado do que já tinha visto até então, ou propriamente o conteúdo das aulas. Esta aula era aquela em que eu mais me sentia à vontade, pois na altura era muito tímida, quase não questionava; porém, na aula de artes não sentia receio em me posicionar, era um ambiente harmonioso, causando em mim esse conforto. Lembro-me que meus colegas de classe não respeitavam a professora e não levavam a sério as aulas, diziam que a aula não era importante e não precisávamos assistir sempre, alegavam que a professora não poderia reprovar ninguém. Para mim, contudo, era uma das aulas mais interessantes do colégio. Eu já havia tido outras aulas de artes, mas essa foi a primeira que realmente me despertou interesse.

A professora sempre trazia algo novo para as aulas, usava vários meios e linguagens artísticas, possibilitando experiências sensoriais. As aulas de artes com as quais já tinha tido contato até então eram enfadonhas, com atividades de corte e colagem e “desenhos livres”; eram desinteressantes. As professoras não pareciam comprometidas, não sei se por falta de incentivo em sua profissão, ou devido a uma escolha equivocada de profissão.

Mais tarde, fui estudar no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, no antigo secundário, e tive a oportunidade de participar de um curso de teatro que o Instituto disponibilizava aos alunos no turno da tarde. O curso teve a duração, aproximadamente, de um ano letivo e, no final, encenamos a peça “A Gota D’água” de autoria de Chico Buarque e Plínio Marcos. A apresentação era aberta todos os

alunos do Instituto de Educação, assim como também ao público em geral. Recordo ter ficado muito nervosa e ao mesmo tempo feliz. Era minha primeira apresentação para um público grande, mas ao mesmo tempo me sentia maravilhada com o movimento da coxa, do ar do teatro, do público. O anfiteatro do Instituto de Educação tinha capacidade para aproximadamente 600 pessoas e estava lotado. Recordo-me que um dia, durante um dos ensaios para a apresentação, fui chamada à atenção pela diretora da peça durante uma cena devido a uma vertigem que tive em um dos momentos de fala. A diretora neste momento perguntou se eu havia me alimentado direito, e somente quando questionada por ela atentei no fato de já ser quase noite e que não havia parado nem para almoçar; neste instante o que me causou mais estranheza foi o fato de não ter nem sentido fome. Desse modo, percebi que a experiência me envolveu de tal maneira que não senti fome e esqueci completamente de almoçar, logo eu que sempre fui “esfomeada”. Infelizmente, depois de concluir o segundo grau e começar a lecionar em uma escola de ensino fundamental em tempo integral, não pude continuar frequentando as aulas de teatro no Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

Alguns anos mais tarde, por intermédio de uma amiga, descobri um curso livre de teatro ministrado por dois formandos da Casa das Artes de Laranjeiras (CAL), onde trabalhavam com monólogos e improvisação teatral aos sábados de manhã. Quando iniciei o curso percebi como sentia falta de estar inserida neste meio e como me proporcionava bem estar. Após retorno ao teatro, depois de alguns anos distanciada, percebi como esta linguagem deveria estar inserida na minha vida mais cotidianamente. Comecei a pensar como realizar isso e comecei a vislumbrar a realização de um curso de especialização para lecionar educação artística para os meus alunos, pois já realizava algumas atividades de cunho artístico com os meus alunos, porém de maneira muito amadora, e queria ter mais propriedade sobre a disciplina.

Neste momento, comecei a pesquisar a respeito da educação artística na educação no Brasil. Procurando descobrir se esta possuía alguma influência na vida do aluno, procurando saber se realmente existia alguma função de aprimoramento do indivíduo, como eu acreditava, ou se era apenas uma crença minha, uma questão de fé. O curso teve uma duração curta devido ao processo de “prova final”

dos formandos na CAL, à qual os dois atores tiveram que se dedicar em tempo inteiro, e assim, não podendo mais ministrar o curso.

A partir desta experiência iniciei uma busca bibliográfica, como também em cursos de teatro que pudesse colaborar com as minhas inquietações em relação à educação artística. Encontrei a oficina de teatro oferecida pelo Centro Cultural (COART) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde participei de um processo seletivo para concorrer a uma vaga no teatro. Fui aprovada e, através deste curso, tive contato com diferentes textos teatrais e um novo círculo de pessoas. Antes eu estava dentro de um colégio e agora me encontrava dentro de um Centro Cultural de uma Universidade, mas a familiaridade que o teatro me proporcionava fazia-me sentir em casa.

Nas aulas de educação infantil que lecionava pude começar a trabalhar com as crianças algumas atividades de educação estética; porém, como não era professora específica da área e tinha um programa de ensino determinado pela escola a cumprir, somente conseguia realizar essas atividades quando “sobrava” um pouco de tempo, e isso me angustiava, pois como veremos a seguir, a educação artística não pode funcionar como um complemento do ensino formal, mas deve ter o seu espaço respeitado.

Além de ser um meio de expressar-se de forma incondicionada à linguagem verbal, a arte também permite à criança uma nova maneira de compreender os signos, símbolos e significados da realidade e do cotidiano, bem como se descobrir a si mesma como sujeito desses acontecimentos, e desenvolver e afirmar sua subjetividade (Vygotsky, 2004).

Cunha (1999) elucida que a arte, com suas cores, formas e experimentações, é uma provocação ao ser humano desde os primeiros meses de vida, já que funciona como estímulo para os sentidos e para a curiosidade do bebê e da criança, na visualização e na interação com os objetos. Da mesma forma, por meio dos estímulos sonoros, a arte convida à exploração do próprio corpo e de sua interação com o ritmo pelos movimentos, e também na produção dos sons.

Silva (2010) afirma que as artes promovem o desenvolvimento global da criança, cognitivo, motor, social, afetivo, psicológico e da linguagem. Dessa maneira,

quanto antes a criança for submetida ao contato com as artes, mediado por um profissional apto a essa condução e introdução, mais expressivos serão os reflexos disso em seu desenvolvimento, inclusive no processo de aprendizagem, como um todo.

É na figura desse profissional dentro desse contexto que se propõe a questão central da pesquisa: como se dá o papel do mediador artístico na introdução da criança no mundo das artes, e de que forma essa atuação impacta o desenvolvimento da criança e de sua arte de enxergar?

O presente trabalho busca responder a essa questão e alcançar os objetivos de compreender a importância da arte no desenvolvimento; identificar e conceituar o trabalho do mediador artístico e aferir, no trabalho de campo, como essas proposições se consolidam na prática.

O trabalho consiste, metodologicamente, em uma revisão bibliográfica de caráter descritivo e abordagem qualitativa, além de contar com uma pesquisa de campo que agrega ao trabalho entrevistas e um diário de observação de uma escola de artes para crianças em um parque público no município do Rio de Janeiro.

A estrutura do trabalho conta com dois capítulos de referencial teórico, um dedicado à metodologia, outro à introdução ao objeto do estudo de campo, uma seção de resultados e discussão, conclusão, referências e anexos.

## CAPÍTULO 1 – ORIGEM E FUNÇÃO DO ENSINO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

### 1.1. O que é arte?

Diante da complexidade e da multiplicidade de perspectivas que torna difícil a definição de um conceito único de arte, o olhar escolhido por esta pesquisa é o da arte enquanto um dos elementos de transformação do indivíduo, esclarecendo-se, no entanto, que não se pretende esgotar aqui todas as reflexões possíveis acerca do tema, e sim, analisar algumas possibilidades conceituais que melhor se alinhem ao recorte escolhido como tema do trabalho.

A palavra *arte*, etimologicamente, em sua origem latina vem de *ars*, que corresponde ao termo grego *techne* (técnica), que significa toda espécie de atividade do homem que é submetida a regras.

Segundo Ernst Fischer (1959), a arte é quase tão antiga quanto o homem. O autor a entende como uma forma de trabalho típica do homem, que se torna necessária no sentido do autoconhecimento e da compreensão do estar no mundo, possibilitando o desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade humana, fundamentais na transformação da sociedade. Alia-se a essa ideia o pensamento de Vieira (2009), que conceitua a arte como “estratégia evolutiva e adaptativa da espécie humana” (p.12). Diferencia-se, no entanto, da proposição de Fischer (1959), uma vez que estende essa característica a todos os seres vivos (afirmando que todas recorrem a alguma espécie de critério artístico para sobreviver), enquanto que, para Fischer, a arte se restringe ao humano.

Coli (2017) vai além, dentro desse mesmo debate, conectando a arte não apenas ao homem, mas também à cultura. Segundo o autor, é a cultura que determina o que seja arte, como será o comportamento diante dela, como ela se manifesta e como se caracteriza. Dessa maneira, a cultura permeia de tal forma a arte que, na visão do autor, se torna dela indissociável, o que acaba por sugerir que a arte seja contextualizada, uma vez que a cultura também o é. Machado (2007) vai



ao encontro desse raciocínio quando lembra que a arte é sempre um produto de seu tempo, inclusive por ser feita através de meios e, recursos de seu tempo, o que acaba por “contaminar” a arte com a cultura daquele período histórico e daquela sociedade na qual é produzida. Assim, embora seja atemporal no sentido de que sobrevive ao seu próprio tempo, a arte acaba por se apropriar do aparato que lhe é contemporâneo, provocando, assim, um reflexo, em si, daquele período.

Tolstói (1898), no trabalho no qual tentou conceituar a arte (e que tomou 15 dos últimos anos de sua vida), estabelece que a arte deve expressar mais o bem do que o belo, uma vez que o conceito de belo é mutável e relativo, enquanto o bem é perene e absoluto. Embora a sua obra tenha sido criticada em virtude de um viés moralista, é importante observar que essa temporalidade do belo se relaciona diretamente com a contextualização da arte através da cultura, como visto em Machado (2007) já que, mais do que compreender o que o “bem” de Tolstói significa (ou mesmo questionar se existe um bem absoluto), faz-se mister compreender que a percepção do belo, do apreciável, daquilo que é reconhecido como arte, muda de acordo com o tempo. Debray (1992) afirma, nesse mesmo sentido, que a arte depende da visão de mundo – para ser criada tanto quanto para ser apreciada – e que essa visão seria fruto do recorte histórico, havendo, para cada época, uma visão de mundo que pode ser chamada também de cultura.

O somatório de momentos históricos, no entanto, não aprisiona a arte, na visão de Duarte Jr (1988). Pelo contrário: a arte liberta o ser humano da sentença do hoje, na medida em que transporta o ser humano para além daquilo que pode vivenciar, daquilo que seus sentidos são capazes de apurar e assimilar. Isso diferencia o ser humano, de acordo com o autor, dos outros animais, e faz com que transcenda tempo e espaço pelo veículo da arte, suas expressões e símbolos. Assim, a arte permite que o ser humano “conheça” aquilo que não conhece através de seus sentidos. Inaugura uma outra dimensão de conhecimento, intrínseca e exclusivamente humano, que abre caminho, inclusive, para o conhecimento científico.

A arte é, portanto, fruto do tempo, mas também sobrevive a ele. É fruto da sociedade onde é produzida, mas a ela não se limita. Relaciona-se a um contexto, mas não se limita a ele. Mas será capaz de alterá-lo?

Duarte Jr (1988) afirma que o elemento transformador próprio do ser humano em relação aos outros animais, que não o possuem, só existe em virtude dos símbolos, das ressignificações e dos sentidos atribuídos ao mundo que imagina, idealiza, interpreta e cria. E essa visão própria do mundo através de sua adaptação ao próprio olhar, essa codificação da realidade e consequente reconstrução dela, é viabilizada pela arte, que expande a consciência, atravessa o tempo e seus obstáculos, traz capacidade de abstração e de criação sobre aquilo que existe e sobre o que ainda não existe.

Tolstói afirma que é preciso que o acesso à arte seja de todos, para que ela cumpra os seus propósitos, livre de um formalismo e tecnicismo exacerbados que só sirvam para distanciar a arte do espontâneo, criativo e natural, e que acabem por criar um monopólio da arte por aqueles capazes de compreender, reproduzir e relacionar-se com seu aspecto erudito.

Berman (2001) relaciona a arte, essencialmente, a movimentos que tenham contemplado o surgimento, fortalecimento ou resgate da razão humana, como o Renascimento e o Iluminismo. Dessa maneira, a arte leva às luzes da razão em contraposição ao obscurantismo da ignorância, da fé cega, da submissão, e dá ao homem as rédeas de seu próprio destino, tornando-o não apenas objeto, agente passivo ou espectador, mas sujeito de sua própria história. Ao mesmo tempo, como aponta Durand (1999), em um contexto onde a fé esteve enfraquecida e a razão (pura e científica) se estabelece sobre a imaginação, natural do homem, no cenário da modernidade, onde o objetivo engole o subjetivo na infalibilidade da ciência, sendo encarada como uma nova religião, a arte surge como resgate da essência humana, salvando o homem de seu estado máximo de alienação, no qual não se vê mais como parte atuante do mundo, conferindo a ele o poder de ressignificar esse mundo – e, até mesmo, de recriá-lo.

A partir dessa percepção, a arte vem se relacionando precipuamente com os movimentos de revolução e de resistência, estando à frente das mudanças de pensamento e de paradigmas que acabam por causar as mudanças políticas e sociais. A arte muda os homens, que, por sua vez, mudam o mundo. O homem cria a arte, que, por sua vez, recria sua realidade em um ciclo constante e retroalimentado, nessa relação dialética entre realidade e imaginação, na qual uma

impacta a outra e acaba por modificá-la, continuamente. Se o homem é o sujeito da história, reescrevendo-a e modificando-a, a arte é um meio, um recurso, uma ferramenta absolutamente necessária a si, na formação do seu pensamento, na sua expressão, e na forma como ele incidirá sobre o mundo, no sentido de transformá-lo de acordo com aquilo que compreende, idealiza, questiona, critica, absorve, prioriza, modifica.

Gramsci (1999) debruça-se sobre esse binômio ao afirmar que o ser humano é, ao mesmo tempo, o homem-massa, quando consome a arte ditada e produzida pela classe dominante como meio de difusão de sua ideologia, e homem-consciente, quando se rebela contra a aceitação do rebanho e produz sua arte de transformação.

Entende-se, como afirma Cardoso (1997), que o ser humano se diferencie por alterar o meio. Ao invés de somente se adaptar, o homem adapta a realidade a si, o que implica dizer que o ser humano humaniza o meio. Da mesma maneira, a arte se caracteriza por humanizar os diferentes cenários e contextos históricos, reproduzindo-os de acordo com a percepção de seu autor. Assim, a arte também modifica, por humanizar a história. A contaminação pelo autor faz, também, com que a arte permita ver o mundo através do olhar do outro, daquele que a produziu. Aplicando isso a uma sociedade contemporânea que sofra de uma profunda dificuldade de empatia e de tolerância com as diferenças, a arte traz a possibilidade de compreensão da alteridade, da subjetividade do outro, o que, de acordo com Nussbaum (2010), permite que se identifique, enxergue, compreenda e veja a necessidade de mudar o quadro de desigualdades sociais, por exemplo.

Barbosa (2002) traz esse entendimento quando afirma que

Por meio da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida, e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (Barbosa, 2002, p.19).

Dessa forma, a arte influencia a transformação da cultura que, por sua vez, não só reflete quanto influencia o pensamento da sociedade, provocando mudanças

no meio social. E esse processo é ainda exponenciado quando a arte se alia ao poderoso instrumento de transformação representado pela educação, relação que será melhor explorada na seção seguinte.

## **1.2. Como Surge a Educação Artística?**

Duarte Jr. (1988) afirma que a suposição de que a educação deva ser fundamentalmente gerida a partir não apenas do saber, mas do sentir, das emoções e intuições, fez com que Herbert Read cunhasse, em 1943, a expressão “educação através da arte”, que se desenvolveu ao longo dos anos até chegar à disciplina conhecida como Educação Artística, ou Arte-educação, que, por sua vez, não tem por objetivo formar profissionais da arte nem aprofundar os conhecimentos do aluno a respeito de uma expressão específica da arte, mas sim desenvolver uma maior capacidade de sentir, expressar, vivenciar e compreender a realidade por meio dessa abertura provocada pelo estímulo artístico.

Uma vez que a criatividade se relaciona etimologicamente ao criar, Vygotsky (2004) afirma que a criatividade permite ao homem não apenas reproduzir e inovar, mas de fato criar sua própria realidade, modificando as condições e paradigmas existentes para fundar novos parâmetros do que seja concreto, alterando o dia de hoje e criando o dia de amanhã. Explicita o autor que a criatividade é capaz de transformar qualquer pessoa em “uma criatura orientada para o futuro, capaz de criar seu futuro, assim alterando seu próprio presente” (p.9). O autor afirma ainda que o desenvolvimento, não apenas cognitivo, mas integral – contemplando aspectos emocionais, psicológicos, sociais e afetivos – passa essencialmente pelo exercício e estímulo da criatividade que, afirma, está vinculado à exposição à arte e sua experimentação, especialmente quando essa vivência é realizada desde a primeira infância. Piaget (1975) vai ao encontro desse pensamento quando afirma que o indivíduo somente atinge o grau máximo de seu desenvolvimento cognitivo quando isso é feito por intermédio da imaginação e da criatividade como agentes desse processo, e que a escola ganha um papel crucial no desenvolvimento desse pensamento criativo por poder apresentar esse universo à criança desde uma fase em que ela está formando sua personalidade e conhecimento.

Avancini (1995) afirma que a pedagogia libertária de Herbert Read, praticada na Inglaterra especialmente entre as décadas de 1930 e 1950, foi um dos pilares da relação formal entre a arte e a educação, uma vez que, de acordo com o educador, a arte seria a base condicionante de qualquer tipo de educação, sendo a arte também o agente que invade a vida e a ressignifica, não estando, portanto, represada em um segmento da vida ou a um nicho educacional ou profissional, mas permeando todas as áreas do viver e do saber. Afirma Avancini (idem) que a geração que cresceu nos moldes da educação pela arte de Read foi de grandes profissionais e entusiastas da arte-educação, que se consolidou, especialmente a partir da década de 60, sobretudo na Inglaterra, França e Alemanha.

No Brasil, o ensino da arte, ou a arte mesclada ao ensino, passou por muitos ciclos e diferentes cenários, nos quais se pode ver que o contexto político e os interesses envolvidos em cada um deles interferiram diretamente sobre o conceito, o alcance a prioridade dada à arte dentro do ensino. De acordo com Barbosa (2002), o ensino das artes no Brasil, na verdade, coincide com o início da educação, uma vez que os primeiros núcleos de ensino foram criados e conduzidos pelos jesuítas, no período situado entre o 'descobrimento' do Brasil e a chegada da família Real portuguesa (1500-1808), que, além da alfabetização, mesclavam ao seu ensino pressupostos de literatura e canto. Ferraz e Fusari (2009) apontam que a escolha por essas duas expressões da arte se relaciona fundamentalmente com a intenção de imergir os alunos na cultura do catolicismo, com a leitura da Bíblia e com corais de música religiosa. Dessa forma, a finalidade religiosa dessa educação compromete o desenvolvimento proporcionado *a priori* pela arte, já que o intuito era o de criar pessoas mais aptas a desenvolver a fé e disseminar os dogmas e fundamentos da religião.

Em relação aos índios, nesse mesmo período, lembram Ferraz e Fusari (2009), houve a educação prestada pelas primeiras missões, que consistia fundamentalmente na catequese e no ensino instrumental, profissionalizante, que se destinava a transformá-los exclusivamente em mão de obra para as áreas fabris e em artesãos. É importante ressaltar que apenas os nativos tinham essa educação relacionada aos trabalhos manuais artesanais, já que isso era considerado inadequado na educação dos brancos.

Entretanto, a arte, sob uma perspectiva acadêmica, só passou a existir no Brasil a partir de 1816, quando D. João VI é responsável pela chegada, no Rio de Janeiro, da Missão Artística Francesa, que resultou na fundação da Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios e, posteriormente, da Academia Imperial de Belas Artes, além de ter sido oficialmente inaugurado o ensino de artes nas escolas, de acordo com os modelos europeus. Pimentel (1999) lembra que, no entanto, essa perspectiva da arte nas escolas ainda era muito voltada para um ensino tecnicista, especialmente quanto ao desenho, que seguia à risca orientações geométricas clássicas, e era menos uma expressão de arte e mais uma ferramenta para o trabalho fabril e artesanal, repetindo modelos e traços, valorizando-se menos a criatividade do que a capacidade de reprodução.

A reforma do ensino republicano de 1890 buscou refletir um novo fundamento de construção da sociedade – os paradigmas do novo cidadão brasileiro, pós-abolição da escravatura e pós-derrube da monarquia – e inseriu a arte na educação sob a forma da disciplina obrigatória de desenho. No entanto, elucidam Mosaner e Store (2007) que não havia nesse ensejo nenhum contato com a história da arte e nem mesmo uma preocupação com o contato com a arte, desenvolvimento da criatividade ou expressão da imaginação. Havia, isso sim, uma perspectiva profissionalizante, ensinando de forma técnica e instrumentalista um desenho que pudesse ser uma ferramenta útil ao mercado de trabalho. Essa intenção, lembra Barbosa (2002), se relaciona ao pensamento do político, diplomata e advogado Rui Barbosa, que desejava fortalecer a economia do país que recomeçava sua história, especialmente através do desenvolvimento industrial. O desenho técnico, era, por esse motivo, tão importante e valorizado no período, ao contrário da expressão livre e espontânea da arte.

Barbosa (2002) elucida que a essa tendência, que se manteve até às duas primeiras décadas do século XX, se contrapõem os pressupostos da Semana da Arte Moderna, realizada em São Paulo em 1922, que defendia a livre expressão da arte e o retorno a uma perspectiva mais infantil, onde os traços fugissem da exatidão, precisão e da geometria, e se relacionassem mais às cores, ao olhar, às formas simplistas ou distorcidas. Embora a importância e impacto da Semana de Arte Moderna tenham sido inegáveis e consideráveis, isso não se deu

imediatamente senão no início do desenvolvimento de uma nova mentalidade, que não se traduziu em mudanças nos modelos de ensino da época.

Villa-Lobos, em 1930, logrou fundar o projeto de Canto Orfeônico nas escolas públicas do governo de Vargas, com músicas cujas letras falassem do folclore, das origens, dos personagens típicos e dos símbolos próprios do Brasil. Lembra Barbosa (2002) que isso rompe com o modelo de corais religiosos seguido até então, no qual as crianças eram sujeitas aos cantos de exaltação divina em latim e francês, maioritariamente, sem ao menos entender o que aquilo significava e sem atribuir sentido próprio ao emaranhado de palavras. Essa mudança trouxe um forte sentimento cívico e uma percepção de que a arte não era uma realidade estanque, distante, engessada, mas algo que poderia ser criado a qualquer momento, e que poderia expressar uma realidade e sentimentos reais e presentes.

Ferraz e Fusari (2009) atribuem a esse somatório de influências a mudança ocorrida no ensino das artes entre as décadas de 1930 e 1940, quando se passou a contemplar, mais do que a estética ou os padrões geométricos, a livre expressão e criatividade das crianças, valorizando sua forma de expressar o mundo e de compreendê-lo com as cores, formas, movimentos e notas que lhe fossem espontâneos.

Saviani (1983) aborda essa mudança do lógico para o psicológico no trecho a seguir:

Deslocou o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental, baseada, principalmente, nas contribuições da biologia e da psicologia (Saviani, 1983, pp12-13).

As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas pelo ingresso de psicólogos na discussão, propondo que se fortalecessem, cada vez mais, os pressupostos da arte que favorecessem a criatividade, imaginação e o desenvolvimento integral, já presentes no pensamento de Piaget e Vygotsky, fundamentos daquela que despontava como Nova Pedagogia. No entanto, lembram Ferraz e Fusari (2009) que esse pensamento não era acompanhado plenamente pela mentalidade e pelos paradigmas desses próprios profissionais que buscavam essa transição, já que, se na teoria iam ao encontro das mudanças, na prática ainda reproduziam o pensamento e os métodos tradicionais.

No início da década de 1970, a Lei n.5692/71 insere oficial e obrigatoriamente a educação artística na grade curricular de ensino, explicitando o objetivo de desenvolvimento dos alunos e da produção artística. Entretanto, faz-se a isso uma crítica importante, uma vez que essa diretriz vem do período da Ditadura Militar, no qual as expressões criativas e artísticas eram profundamente cerceadas e desencorajadas, como lembra Barbosa (2010). De acordo com a autora, embora as artes estivessem no currículo, referiam-se principalmente ao ensino do desenho técnico, o que tinha uma finalidade bem diferente do desenvolvimento dos alunos numa perspectiva mais ampla.

Essa lei estabeleceu uma educação tecnologicamente orientada, que começou a profissionalizar a criança na 7<sup>a</sup> série, sendo a escola secundária completamente profissionalizante. Essa foi uma maneira de profissionalizar mão-de-obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no país sob o regime militar de 1964 a 1983 (Barbosa, 2010, p.170).

Além disso, Barbosa (2010) critica também a questão da formação dos professores de arte durante esse mesmo período, que passou a ser feita em cursos de graduação de curta duração (dois anos), para lecionar nas escolas, ao mesmo tempo, música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, o que era incabível, segundo a autora, e configurava “um absurdo epistemológico” (p.171).

Somente nos anos 1980 é que o Brasil se encontrou com o conceito de arte-educação (que passou a ser usado no lugar de educação artística, justamente para diferenciar a disciplina da que vinha sendo praticada no modelo anterior), fazendo



com que profissionais se reunissem em treinamentos de atualização (Barbosa, 2010), cursos, congressos nacionais e internacionais, provocando mudanças conceituais e estruturais, tanto na formação dos professores quanto no ensino dos alunos.

A década de 1990 foi marcada por leis e políticas públicas no sentido de aproximar os reais benefícios da arte de seu ensino, incluindo uma gama de novas abordagens do ensino da arte, como a Proposta Triangular de Barbosa (2001).

[...] leitura envolve análise crítica da materialidade da obra e princípios estéticos ou semiológicos, ou gestálticos ou iconográficos. A metodologia de análise é de escolha do professor, o importante é que obras de arte sejam analisadas para que se aprenda a ler imagem e avalie-a; esta leitura é enriquecida pela informação histórica e ambas partem ou desembocam no fazer artístico (Barbosa, 2001, p. 37).

De acordo com Barbosa (2001), sob a perspectiva da Proposta Triangular, a arte não é um objeto a ser analisado *per se*, mas sim relacionada ao conhecimento da história e proposta do artista, seu contexto histórico e social e também o estilo e movimento artístico a que determinada obra pertence. A partir de então, cada indivíduo estará mais apto a compreender o sentido dessa obra e atribuir-lhe seu próprio significado. Esse pensamento pressupõe, embrionariamente, o papel do mediador de arte, na medida em que ele/ela seja responsável por orientar esse caminho, fornecendo recursos para que cada um se relacione com a arte.

Ferraz e Fusari (2009) complementam esse raciocínio no trecho a seguir:

Ao conhecer a arte produzida em diversos locais, por diferentes pessoas, classes sociais e períodos históricos e as outras produções do campo artístico (artesanato, objetos, design, audiovisual etc.), o educando amplia a sua concepção da própria arte e aprende dar sentido a ela. Desse convívio decorrem, portanto, conhecimentos que desenvolvem o seu repertório cultural mas, acima de tudo, possibilitam-lhe a apropriação crítica da arte, aprender a identificar, respeitar e valorizar as produções artísticas [...] (Ferraz & Fusari, 2009, p.19).

A arte só cumpre plenamente seu papel no desenvolvimento da criança quando é apresentada integralmente, e sob uma perspectiva e abordagem que permitam uma interação ampliada e irrestrita. Para que a criança possa compreender, apreciar, questionar e ressignificar a arte, ter com ela uma experiência pessoal, própria, customizada, é preciso que seja instruída, ilustrada, estimulada, instigada, encorajada.

O papel da arte-educação é essencial nesse sentido, e nessa perspectiva o trabalho segue para a seção seguinte, na qual se encontra com o papel do mediador e da importância da arte e dos museus para a criança.

## **CAPÍTULO 2 - O PAPEL DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

### **2.1. A importância da arte no aprendizado**

Albano (1998) traz um importante debate em sua obra, no qual, inicialmente, propõe que todo ser humano seja um ser criador e criativo, não apenas excepcionalmente, mas espontânea e naturalmente. A partir dessa afirmação, a autora caminha pela explicação de que há, indubitavelmente, pessoas que têm um dom, um talento, e que se diferenciam das outras por sua capacidade única de produzir arte em um nível singular. Concorda a autora que o dom, a inclinação natural, não possa ser ensinada e nem aprendida, mas nasça com a pessoa. No entanto, defende que a iniciação artística seja um recurso válido e importante àquele que tem um dom, no sentido de que possa despertar para ele, ou mesmo lapidá-lo; porém, deve ser também um recurso para os que não são expoentes artísticos que se destaquem entre milhões de pessoas, mas que ainda assim possam aprender técnicas que permitam criar, produzir arte, ainda que em caráter recreativo. Isso, evidentemente, se maximiza quando realizado na infância.

Vale abrir parênteses no texto para introduzir o significado literal de “dom”, para que se possa trabalhar em cima de seu significado no que será debatido a seguir. De acordo com o dicionário (Michaelis, 2019), dom é a “qualidade especial ou habilidade inata para fazer algo”. Dessa maneira, corrobora-se a proposição de que o dom não possa ser ensinado, uma vez que é uma habilidade que nasce com a pessoa, pelo próprio significado da palavra.

O que é proposto por Mario de Andrade (1943) dialoga com a visão de Albano (1998), de forma que Andrade afirma que o dom não pode ser ensinado, mas toda a técnica que lhe serve de apoio e recursos sim. Divide em arte o que essencialmente nasce com a pessoa, o talento, o dom, e em artesanato aquilo que pode ser ensinado, padronizado, experimentado por todos, o conjunto de técnicas, conceitos, a história da arte e todo o conjunto de coisas que integram o trabalho do artista fora aquilo que nasce com ele. Ainda de acordo com Andrade, todo o artista se beneficia do artesanato (das técnicas que podem ser aprendidas), incluindo-se a si mesmo

nessa perspectiva, quando afirma que teria sido muito mais fácil se tivesse aprendido sobre arte, sido iniciado artisticamente e recebido esse ensinamento quando criança, ao invés de ter passado um grande período de tempo para aprender como compreender e expressar seu dom.

Essa expressão por meio da arte é também apontada por Vygotsky (2004), que afirma que a arte fornece um conjunto de recursos através dos quais a criança pode compreender a realidade e expressar sua visão a respeito dela. De acordo com o autor, esse recurso contribui efetiva e grandemente para o desenvolvimento da criança, não apenas aos níveis cognitivo e motor, mas também aos níveis afetivo, emocional e psíquico, tornando mais simples sua relação consigo mesma, com os outros e com o meio, tornando mais lata a construção de sua visão de mundo e ampliando seu caráter.

Craidy e Kaercher (2007) relacionam o ensino escolar da arte ao próprio sentido contemporâneo da educação, na medida em que procura reunir o maior número possível de ferramentas e saberes que possam formar e dilatar aquilo que os alunos enxergam, entendem e experimentam de mundo, na intenção de formar não apenas um indivíduo academicamente capaz, mas um indivíduo integral, capaz de compreender e inserir-se como sujeito de seu tempo, apto a analisar e ter um juízo crítico da sociedade que compõe e da qual se vê como agente, tanto de perpetuação, quanto de eventuais mudanças.

Goldberg (2004) apresenta um raciocínio complementar, mais próximo à perspectiva Junguiana, quando afirma que a arte pode acessar lugares da subjetividade que outras ciências e saberes não alcançam, e que, através dela, a criança é capaz de expressar relações e vivências que lhe são significativas e relevantes, mas que não saibam externalizar e contextualizar através de palavras, por exemplo. Para o autor, nesse ponto, o desenho, por exemplo, é um veículo capaz de comunicar, conectar, sentimentos e experiências profundamente escondidos no subconsciente com o mundo externo. E esse universo é apresentado na iniciação artística, comum a todas as crianças dentro do ensino da arte na escola.

Para Favaretto (2010), há uma interessante perspectiva que correlaciona o ensino da arte ao que o autor chama de democratização da criatividade. Dentro dessa proposição, a iniciação artística nas escolas promove o aprendizado das

técnicas que compõem a arte, cria acesso a um saber que, muitas vezes, encontra-se elitizado na sociedade. Quando todos têm acesso ao ensino da arte na escola, ela se torna uma possibilidade para todos, se tornando assim, igualitária.

Uma vez que se reconheça a importância do ensino da arte na escola, ainda que por diferentes motivos e perspectivas, é igualmente importante analisar de que forma esse ensino é feito.

Uma crítica trazida por Barbosa (2018) nesse aspecto, é a respeito da predileção pelo não-ensino da arte positivada, ou seja, por não inserir o aluno no universo dos artistas e de suas obras, para que isso não venha a “contaminar” aquilo que ele pode produzir por si. A autora vê nisso um grande desperdício de um conteúdo relevante e um equívoco metodológico, como esclarece no trecho a seguir:

O ensino da arte no Brasil na escola primária ou secundária se caracteriza pelo apego ao espontaneísmo, ou pela crença na existência de uma virgindade expressiva da criança e na ideia de que é preciso preservá-la, evitando o contato com a obra de arte de artistas, especialmente suas reproduções, acreditando que essa incentivaria o desejo de cópia. Com essa atitude, impede-se o consumo da imagem de mais alta qualidade, aquela que é produzida pela arte, e mantém-se a criança imersa no mundo de imagens produzidas apenas pela indústria cultural. A inevitável mimese visual é exercida, portanto, sobre as histórias em quadrinhos, as ilustrações dos livros didáticos (em geral de baixa qualidade estética), e principalmente sobre as imagens da TV (Barbosa, 2018, Prefácio).

Diante desse pensamento, é possível ver que a iniciação artística por meio dos instrumentos da arte, de suas ferramentas, do artesanato como propõe Mario de Andrade, não atinge o fim da arte na educação completamente, sendo necessária a introdução da criança no universo da arte, a sua imersão, a experiência diante das obras.

Isso se relaciona diretamente com a seção a seguir, na qual se aborda o papel do mediador de arte, essencialmente situado nesse contato da criança com o mundo da arte e de suas obras.

## 2.2. O papel do mediador de arte

O “Livro dos Abraços”, de Eduardo Galeano (2013), tem uma passagem com a qual a presente pesquisa busca situar a importância do mediador artístico na educação da criança. Segue, portanto, o trecho, que diz mais do que qualquer conceito ou teoria poderiam expressar:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar! (Galeano, 2013).

Ensinar a olhar é, para além de qualquer definição elaborada ou técnica, a função do mediador de arte, na visão deste trabalho.

Chiovatto (2017) lembra que a arte é essencialmente interpretativa e que, por isso, *a priori*, a interpretação não seria ensinada, já que só é válida quando parte do olhar, da bagagem, da vivência de cada um que esteja diante daquele objeto. No entanto, o educador mediador pode ser um parceiro na construção dessa visão, na medida em que fornece as ferramentas e as informações, incita o debate, provoca as reações, os entendimentos, as interpretações.

O mediador figura, portanto, como aquele que dá as coordenadas e as chaves para que os alunos desbravem, explorem, excedam, aprofundem, saciem, busquem. E participa desse processo incentivando que essa dialética se dê em todo o seu potencial, provendo, ao longo dessa jornada, os recursos que forem necessários e requisitados.

Chiovatto (2017) segue adiante com a proposição no trecho a seguir:

Dessa forma, o professor mediador é responsável por criar liames entre todas as fontes, estabelecendo um terreno de sustentação para o desenvolvimento das capacidades globais do aluno: ele é o responsável por auxiliar nos processos de significação dos conteúdos (Chiovatto, 2017, n/p).

Queiroz *et al* (2002) abordam a importância do mediador no sentido de trazer diversas visões de mundo para o aluno e promover, assim, o suporte na construção do conhecimento, dos significados e das interpretações.

O mediador, nesse contexto, é aquele que transita por vários mundos, repletos de modelos diferenciados: da ciência, dos visitantes e dos idealizadores de exposições e atividades. Sua função é desenvolver modelos pedagógicos – no seu sentido amplo – que, entre outras coisas, sejam capazes de evidenciar as concepções e modelos mentais alternativos aos da ciência, e colaborar com perguntas e atividades para que o público se engaje no processo e construção de novos conhecimentos (Queiroz *et al*, 2002, p.79).

Dias Martins (2011) entende a mediação como a alteridade com a qual o indivíduo interage e dialoga, troca, para que assim possa construir-se a si mesmo e à sua subjetividade. Essa perspectiva se assemelha ao pensamento de Vygotsky (1993) de que a criança se constrói no outro, e no pensamento de Deleuze (1992) sobre os intercessores necessários a qualquer criação.

A respeito desses intercessores, que podem ser representados pelas mais diversas figuras e representações sociais, elucida Deleuze (1992), a respeito de suas identidades e de sua importância para a criação:

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas e até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim (Deleuze, 1992, p. 156).

Parte do mediador a apresentação de um universo que ainda não é familiar ao aluno e o convite para que ele o explore, compreenda e organize de acordo com as próprias vontades, preferências e escolhas. No entanto, até essas podem se estabelecer através do diálogo, da troca com o mediador, que se torna o outro do

qual parte o indivíduo em si, no processo de interpretação da arte. O mediador é aquele que, diante de toda a beleza e magnitude do mar desconhecido, ensina o aluno a olhar.



## **CAPÍTULO 3 - PARQUE DO RIO E O PROJETO PARQUINHO DO RIO: APRESENTAÇÃO DO ESTUDO DE CASO**

### **3.1 O Parque**

A chácara hoje pública e conhecida como Parque do Rio<sup>1</sup> só recebe esse nome quando adquirida por A.L., seu terceiro dono, em 1859. Vale lembrar que a propriedade ainda foi vendida, em 1913, a terceiros, só voltando a pertencer à família L. em 1920, quando comprada de volta por H.L, quando volta a ser popularmente chamada de Parque do Rio. H.L teve papel fundamental na revitalização e remodelação da chácara, contratando o arquiteto italiano Mario Vodret (conhecido de sua esposa, a também italiana Gabriella Besanzoni, que era cantora lírica e uma personalidade muito ligada às artes e inserida na comunidade artística) para ser o projetista do palacete e dos jardins, seguindo as tendências do período eclético, que foram consideradas ousadas e avançadas em seu tempo.

H.L pediu o apoio do então governador Carlos Lacerda para tombar sua chácara como patrimônio histórico, uma vez que, endividado com o Banco do Brasil, perderia a propriedade para a instituição financeira. Primeiro em partes, e, já na década de 60, a propriedade completa, passou a ser pública, sendo chamada de Parque do Rio, patrimônio histórico tombado.

### **3.2. Escola de Artes Visuais do Parque do Rio**

A atual Escola de Artes Visuais surge em 1975, sendo institucionalizada por Decreto no ano seguinte, em substituição ao antigo Instituto de Belas Artes, cujo fim possui uma relação ainda nebulosa e não completamente esclarecida com fatores políticos relacionados ao período da Ditadura Militar.

---

<sup>1</sup> O verdadeiro nome do Parque foi omitido para evitar conflitos éticos. Assim, foi adotado Parque do Rio para a identificação do mesmo.

As atividades da Escola de Artes Visuais (EAV) se relacionam com as práticas artísticas e seus fundamentos conceituais, abrangendo a música, dança, cinema, teatro, literatura e poesia como um centro educacional aberto, com cursos, exposições, oficinas, eventos, biblioteca e acervo disponível a visitação.

A EAV possui, como parte de seu escopo, o Parquinho do Rio, que promove cursos, oficinas, eventos e atividades para crianças, dentro da perspectiva da arte. O Parquinho do Rio será configurado como campo da presente pesquisa, sendo escolhido como local onde se possa avaliar, em uma perspectiva prática e empírica, através de entrevistas e observação, como se dá a questão da mediação da arte para as crianças que frequentam a EAV (em seu segmento infantil, Parquinho do Rio), sendo a ponte com a práxis que se conecta aos objetivos do trabalho, e através da qual se busca responder à questão central e questionamentos periféricos da pesquisa, entendendo de que forma a fundamentação teórica se concretiza no campo de pesquisa constituído pelo Parquinho do Rio.

## CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA

No capítulo introdutório deste estudo foram apresentados, ainda que de forma sucinta, os objetivos desta pesquisa. Sendo assim, nos parece conveniente clarificá-los, para que as escolhas metodológicas se mostrem justificadas e pertinentes. Os objetivos da pesquisa são identificar a influência do ensino da arte no desenvolvimento das crianças e apontar efetivamente para o papel do mediador artístico dentro desse cenário, com a finalidade de avaliar se ele é objetivamente um facilitador nesse processo.

Considerando os objetivos demonstrados, um estudo de caráter qualitativo se mostrou pertinente para que os objetivos fossem devidamente alcançados. Segundo Amado (2013), o método qualitativo procura estudar os fenômenos, os sujeitos e processos que não são cabíveis de ser analisados de maneira experimental, ou apreciado de modo quantitativo, pois o qualitativo está focado, primordialmente, em tentar perceber os significados, as perspectivas que os indivíduos possuem das suas condutas em diferentes contextos.

Inicialmente, foi realizada uma extensa revisão bibliográfica sobre as temáticas envolvidas neste estudo, uma vez que este exercício é de importância fundamental para um trabalho científico. Para Echer (2001), uma ampla revisão bibliográfica permite uma maior clarificação dos temas de pesquisa, e colabora para que o pesquisador se oriente sobre a produção já realizada sobre o tema, além de contribuir para que novas ideias surjam através da leitura. Além disso, o exercício de revisão poderá auxiliar o pesquisador na resolução de possíveis dúvidas.

Ainda sobre a revisão bibliográfica, Afonso (2005) elucida que ela permite uma contextualização do problema a ser estudado, proporciona ao pesquisador o estabelecimento de uma linha teórica pertinente ao seu estudo, contribui para que o pesquisador tenha clareza nas escolhas metodológicas mais adequadas para a sua pesquisa. Para o desenvolvimento do trabalho, sobretudo para sua fundamentação teórica, foi feita uma pesquisa extensa em plataformas de busca acadêmica como Google Acadêmico, Eric, Portal da CAPES e Scopus, usando descritores como “mediador artístico”, “educação artística”, “arte e aprendizado”, “arte e

desenvolvimento infantil”, entre outros afins. Diante de todos os resultados disponíveis, o critério de seleção foi feito em cima de uma análise de pertinência ao recorte do tema, relevância dentre as informações encontradas e novidade entre proposições similares, para que o debate pudesse ser fomentado na diversificação, oposição ou validação, mas não na repetição, como se a quantidade de referências pudesse valer mais do que a contribuição efetiva de cada uma delas para o trabalho. Escolhidos os artigos científicos e trabalhos acadêmicos, foi feita também uma seleção de livros, em formato impresso e digital, primeiro a respeito do assunto e, em sequência, de literatura, história e filosofia, mas que conversassem dialeticamente com o tema sob uma perspectiva de interdisciplinaridade e da pluralidade tão própria da arte e tão necessária ao seu entendimento.

### **Matriz de Análise de Artigos Selecionados**

<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>REVISTA</b>	<b>ANO</b>
BARBOSA	O pensamento plural e a instituição do outro	Educação e Linguagem	2001
DIAS MARTINS	Arte só na aula de arte?	Educação	2011
FAVARETTO	Arte contemporânea e educação	Revista Iberoamericana de Educación	2010
MORAES	Análise de Conteúdo	Educação	1999
MOSANER	O ensino das artes no Brasil	Sinergia	2007
ZANETTE	Pesquisa qualitativa no contexto da educação no Brasil	Educação em Revista	2017

Considerando que buscou-se pesquisar o papel dos mediadores e sua influência no ensino da arte, se mostrou pertinente a ida ao campo para observação, o que ocasionou a criação de notas de terreno, um diário com anotações a respeito de cada uma das visitas ao projeto selecionado, de maio a novembro de 2019. Os encontros, do início ainda desconfortável por uma clara preocupação na não-intervenção no objeto de observação, até o final, já com um sentimento nostálgico de saudades daquele grupo e do que ele representou para o trabalho e para a

autora, foram essenciais para entender, de forma direta, como as proposições teóricas se aplicam, não na visão dos autores ou no relatório de professores, mas na observação direta das próprias crianças frente a essa mediação.

Quando retornei de Portugal, porque precisava retornar ao trabalho, mas não havia terminado a minha pesquisa, passei por dificuldades para continuar a trabalhar a partir do que já havia recolhido em Portugal, e necessitava realizar muitas pesquisas a distância, e foi aí que comecei a pensar em mudar o meu objeto e ir para o campo aqui no Brasil, e tornar mais palpável o minha pesquisa.

A escolha pelo Parque Rio para realização da observação participante foi primeiramente, pelo Parque me “levar” a um lugar de conforto, de calma, que estava precisando para renovar as energias e disposição para a conclusão do mestrado. Foi um recomeço, mas percebia que precisava fazer isso e meu olhar foi logo para o Parque Rio por ser um lugar que me remete ao recomeço, no sentido de frescor, de novidade, e não no sentido penoso de refazer o trabalho.

Quando escolhi o lugar não pensei em nenhum momento modificar o tema, que continuaria sendo a arte. A partir do momento que escolhi o lugar, fui buscar quais os espaços possíveis para pesquisa, já que todos os cursos oferecidos pelo Parque, de alguma maneira, são ligados à arte.

No momento que conheci o curso do Parquinho do Rio, no primeiro momento pelo site do curso, me levei ao meu passado próximo, o qual nem sabia que sentia falta, de lecionar na educação infantil. Liguei para a secretaria do curso e verifiquei a possibilidade de realizar minha pesquisa no curso oferecido por eles. Após todos os trâmites formais, solicitados pela secretaria do Parque Rio, realizei uma visita ao curso, para conversar com a supervisora do curso e as professoras, e no primeiro dia já fui autorizada a ficar para a observação. Percebi que a minha primeira impressão através do site do curso estava certa e sentia falta do ambiente de ensino, das crianças, e claro das linguagens artísticas. Ao final do curso as professoras falaram que me aguardavam no próximo sábado para o curso.

Após a ida ao campo e depois desse período de observação que possibilitou conhecer um pouco melhor o ambiente e todos que faziam parte do curso infantil de arte no parque selecionado, optamos por realizar entrevistas com os mediadores

artísticos (professores), e a coordenadora do curso. O parque em questão foi escolhido pela escola de artes para crianças e pelo acesso possível a ela durante todo o percurso do estudo de observação, uma vez que, desde o primeiro contato com a coordenação do projeto, não houve nenhum embargo, e as profissionais envolvidas foram sempre muito receptivas. A utilização de entrevistas se mostrou pertinente para este estudo, pois é um método que permite a interação verbal entre o entrevistado e o entrevistador, possibilitando que este perceba a descrição dos sujeitos sobre os mais diversos aspectos de sua vida e de suas ações (Afonso, 2005; Zanette, 2017). De acordo com Zanette (2017), a entrevista permite que o entrevistado expresse a sua voz, ao passo que ao fazer isso expressa também a sua realidade e por vezes a realidade do coletivo em que está inserido, sendo uma ferramenta que permite também a percepção do próprio entrevistado relativamente àquilo sobre que discorre. Isso ocorre uma vez que o indivíduo, ao expor sobre determinado assunto, também se ouve, permitindo que coloque ainda mais em evidência aquilo que é dito.

Convém esclarecer aqui que observar a mediação nas aulas, a forma como essas professoras atuam junto às crianças na descoberta da arte e das técnicas artísticas, foi tão essencial quanto dar voz a essas professoras, entendendo o ponto de vista do intermediador, seus objetivos, suas limitações e suas perspectivas.

Decidimos pela realização de entrevistas de caráter semiestruturado, que são aquelas onde há uma elaboração prévia de questões, numa ordem lógica para que o entrevistador e que possibilita ao entrevistado grande liberdade para resposta (Amado & Ferreira, 2013). É necessário ressaltar que, apesar da utilização de um guião de entrevista com perguntas que foram previamente construídas, este caráter de entrevista permite liberdade ao entrevistador para a realização de questões que se mostrem pertinentes durante a sua realização (Afonso, 2005; Amado & Ferreira, 2013).

Neste estudo os guiões<sup>2</sup> seguiram o modelo apresentado por Amado e Ferreira (2013), e foram construídos através de leituras sobre as diversas temáticas que seriam abordadas durante as entrevistas, e também através da experiência adquirida nas observações durante o trabalho de campo.

---

<sup>2</sup> Os guiões utilizados no estudo se encontram em anexo

Não houve qualquer embargo para as entrevistas, que foram fluidas, especialmente por terem acontecido depois de meses de presença nas aulas, na qualidade de observadora de campo. A vivência com as professoras (mediadoras) e com os alunos permitiu que se criasse uma atmosfera de confiança, de diálogo aberto de naturalidade.

Foram realizadas entrevistas com as professoras, mediadoras de arte do projeto, em dois dias diferentes, ao final da aula, depois que as crianças e as mães já tinham deixado o local.

Houve, de início, dificuldades em me situar de forma a não atrapalhar o curso das atividades, e, ao mesmo tempo, não deixar de responder as crianças que, curiosas, me perguntavam a respeito da minha presença, achando que fosse mais uma mediadora, auxiliar, ou qualquer coisa do gênero. Foi difícil achar esse ponto de equilíbrio, uma vez que o intuito da observação acadêmica presume não interferir no objeto de estudo. Dessa forma, minha presença era fundamental ao objetivo do trabalho, mas não podia macular o objeto, mudando a dinâmica que eu precisava observar, e não alterar.

Foi difícil pensar em uma forma de explicar a minha observação às crianças, sem que se sentissem rejeitadas, negligenciadas ou desconfortáveis com a minha presença. Mas acabei sendo incluída no grupo, não na qualidade de mediadora, mas como alguém sempre presente nas aulas, com quem as crianças trocavam comentários e acolhiam, de certa forma, na dinâmica. Ajudei a guardar materiais, a distribuir ferramentas, mas sempre me detive ao papel de observadora, ao máximo possível. No entanto, ao longo dos meses, estabeleceu-se de fato uma relação de confiança com as crianças, fazendo com que os contatos fossem mais frequentes, e houvesse conversas maiores a respeito das obras produzidas por eles, vivências, etc.

Em um contexto geral, acho que encontrei um ponto de equilíbrio, dando atenção às crianças sem mudar a dinâmica das aulas, me inserindo no grupo sem representar uma mediadora. Eles intuitivamente entenderam a minha função de observar.

#### 4.1. Plano de análise

Para o tratamento das entrevistas que foram realizadas e das notas elaboradas no diário de observação, ao longo do período de campo, o método de análise de conteúdo se mostrou pertinente, já que este tipo de análise é adequado para as variedades de interpretações diante de um mesmo objeto de estudo, através de um processo de categorização, onde cada estágio deve ser respeitado para que o estudo tenha legitimidade, ou ainda, como salienta Rodrigues (in Amado, 2013), “para evitar equívocos, quando qualquer comunicação pode ser analisada e classificada segundo diferentes perspectivas, pontos de vista e sistemas de categorias”.

A análise que foi aqui realizada segue os passos da análise demonstrada por Amado, Costa e Crusoé (2013), onde é necessário que se faça a tradução integral e literal das entrevistas realizadas, seguidamente por uma leitura exploratória de todas as entrevistas.

A criação das categorias e subcategorias de análise ocorreram com o auxílio da abordagem indutiva-constructiva da análise de conteúdo, que segundo Moraes (1999), significa que o processo de categorização, e as categorias propriamente ditas, são criadas sincronicamente com a análise de dados da pesquisa ao longo de toda a investigação.



Quadro 1 - Entrevista com as mediadoras (professoras do curso)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de sentido
Motivação	Trajetória acadêmica e pessoal	Percepção dos mediadores e sua área de atuação	<p>-(P1)(...)minha família, todas as mulheres são professoras, e professoras de arte. Eu achava muito divertido, queria participar e gostava de museus, essas coisas, e achei que não fosse querer fazer nada na vida até descobrir que também queria fazer o que elas faziam(...)</p> <p>-(P2)Eu trabalhava com desenho e uma amiga me chamou para participar de um planejamento com crianças sobre desenho. E aí eu fui começando a fazer parte dos planejamentos, na monitoria, e fui me interessando por essa parte de criar as aulas.</p>
Mediação artística	Relação dos alunos com a arte	O contato com a arte e a colaboração com o avanço cognitivo e emocional.	<p>P1(...) transmitem todos os conhecimentos através da arte. Porque está provado que a arte ela amplia o desenvolvimento.</p> <p>P2(...)acredito que você</p>

			começa a olhar com imaginação os materiais, as coisas à sua volta, de uma maneira mais ampliada, então acho que isso não tem como não estar conectado com o desenvolvimento.
Mediação artística (continuação)	Influência na relação dos alunos com a obra de arte.	Percepção de si e do mundo à volta.	-P1(...)você amplia o modo de olhar, o modo de pensar, (...) das interpretações, você amplia, na verdade, tudo, tanto o conhecimento científico quanto o emocional(...)o olhar e o olhar de novo, estabelece relações que vêm da ampliação dessas experimentações, isso vai colaborar(..) -P2 Interpretar, sentir o mundo, relacionar criticamente tudo com as outras coisas.
Intervenções nas aulas		O curso não foi pensado para participação de responsáveis.	P1(...)O que a gente tenta sempre é mostrar os trabalhos para que eles se envolvam de alguma maneira(...) -(P2) Mas, pra isso existe o Fazendo Arte. -(P1)Não, o Fazendo em Família, que aí o pai e a mãe estão

Intervenções nas aulas	Influência dos responsáveis	A interferência dos responsáveis na realização dos trabalhos é prejudicial	<p>juntos.</p> <p>-P2(...)Porque você lidaria com várias pessoas: avô, avó, pai, mãe. Você lida com três experiências diferentes, três expectativas. Tem que pensar no adulto e na criança, é outro olhar.</p> <p>- P1(...)a interferir direto no trabalho da criança, aí você começa reduzindo as possibilidades para essa criança. “A casa tem que ter chaminé”, “o mato tem que ter flor”, “o sol tem que ter sorrisinho”.</p> <p>- P2(...) não digam que está faltando alguma coisa, valorizem o que a criança está fazendo, o que faz de diferente, pra fazer o pai e a mãe entender um pouquinho o que é o processo de arte(...)</p>
------------------------	-----------------------------	--	--

## **4.2. Caracterização da amostra**

As duas três entrevistas foram realizadas com professoras do projeto (mediadoras) e com a coordenadora do Parquinho Rio.

Os nomes dos participantes foram retirados, sendo identificados somente por Mediadoras 1, 2 e coordenadora 3. Pela mesma preocupação, o nome do parque também foi modificado, sendo usado o termo “Parque do Rio”. As fotografias também não mostram o rosto de nenhuma das crianças, para preservar a identidade.

Todos os áudios gravados, fotografias tiradas e relatos feitos em observação tiveram o consentimento dos envolvidos, ainda que não os identifiquem.

Não houve conflito de nenhuma natureza na condução da pesquisa.

## **4.3. Observação no curso Parquinho Rio**

A decisão de qual grau de observação seria mais interessante para a minha pesquisa foi pensada de acordo com o tipo de pesquisa que gostaria de realizar e que não houvesse grandes interferências no objeto estudado, porém não gostaria que a minha observação fosse estática, sofrendo mudanças de acordo com as demandas do cotidiano estudado.

Desde o começo da minha participação nas aulas, sempre me preocupei em não prejudicar a dinâmica estabelecida pelas professoras para as suas aulas. Desse modo mantive certo distanciamento quando os alunos requisitavam as professoras para ajudar ou opinar a respeito do trabalho que estavam executando. Até porque não estavam chamando a mim, e sim as professoras.

Porém, aproximadamente um mês da minha permanência nas aulas, os alunos começaram a me solicitar para ajudar em seus trabalhos. As interferências eram, a princípio, para apoio em alguma utilização com o material, como guache, nanquim, cola quente, ajuda na manipulação de produtos que eles eram orientados a realizar junto com as professoras, como separação das tintas (quando eram novas e estavam em potes grandes) em suportes próprios para a mistura de cores, fracionamento de grandes tecidos com tesoura, auxílio no corte de papéis grossos e

de tamanhos grandes, que necessitavam o uso de estilete. As minhas participações, como eram atividades que não interferia na parte pedagógica da aula e do planejamento das professoras, eram incentivadas por elas.

Amado (2013) acredita que a participação deve ser compreendida como um método muito flexível, possibilitando o pesquisador a se adequar de acordo com as situações propostas, desenvolvendo uma “postura eclética” e sabendo quando se aproximar e quando de afastar conforme a situação e a liberdade que os observados lhe concedem.

Aos poucos me sentia cada vez mais incluída pela turma, e não era vista como pessoa estranha ao curso. Os alunos com mais idade, de 8(oito) a 11(onze) anos já entendiam que eu estava ali para observar os trabalhos artísticos que eles realizavam e que era como um estágio para a faculdade, e que também era professora, porém não estava neste momento como professora deles. Como alguns deles conheciam a figura do estagiário, devido à participação de estagiários na sua sala de aula da escola de ensino formal, foi mais tranquilo para assimilar a minha presença nas aulas. Os demais alunos de 04 a 08 anos, não entendiam tão bem a figura do estagiário, mas entendiam que eu era professora e estava ali para “observar para a faculdade”, disse um o aluno B, de 4 anos de idade.

Lembrando que desde o começo da minha observação nas aulas às professoras explicaram a todos os alunos quem eu era e qual seria o meu “papel” nas aulas, porém a assimilação ocorreu de diferente maneira e duração de acordo com a percepção de cada aluno.

Em uma aula de massinha, a aluna H 7anos, me chamou para ajudá-la com o seu trabalho com massinha, fui até ela e expliquei que não poderia fazer por ela, mas que faria alguns objetos de massinhas para mim comentei que não era tão boa como ela, pois ela estava fazendo vários bichos em miniaturas, tentando incentivá-la, foi quando ela perguntou se eu tinha bichos de estimação, eu disse que tinha dois gatos, foi quando ela falou que iria fazer a miniatura de um dos meus gatos e incluir em sua coleção de bichos miniaturas, que ao final do semestre foi uma das suas obras selecionadas para a exposição.

Mesmo com essas interações com os alunos, a minha observação era sempre para o curso como um todo. Aos poucos as professoras me solicitavam apoio cada

vez mais durante a aula. Houve um dia que uma das professoras teve um imprevisto e faltou, neste dia participei ativamente das atividades com os alunos, claro com a permissão da professora, na verdade neste dia, acredito que ganhei ainda mais confiança das professoras, pois participei ativamente das atividades. Uma das atividades, que normalmente não realizava que era receber os alunos na porta da sala de aula junto aos responsáveis, principalmente com os que tinham 4 a 6 anos.

A respeito das diferentes atuações e responsabilidades do observador ao longo do trabalho de pesquisa, Amado (2013), salienta:

No caso da atribuição de papéis, por exemplo, embora esses possam ser parcialmente “combinados” com os sujeitos da pesquisa desde o início do trabalho de observação, eles tendem a ser permanentemente negociados à medida que o trabalho se desenvolve. (Amado, 2013, p. 157)

As aulas do Parquinho Rio aconteciam todos os sábados, exceto feriados nacionais, iniciava às 10h00minh da manhã e encerrava às 12h00minh, o curso recebia crianças de 04 a 12 anos, e possuía 10 alunos regulares, alguns alunos há mais de 4 anos no curso. O curso permitia a participação de alunos visitantes, eram os alunos que realizavam aulas “avulsas”, realizando o pagamento de uma ou algumas aulas, conforme interesse. Esses alunos não eram muito frequentes, alguns vinham somente na primeira aula.

Os alunos, na sua maioria, não faltavam e respeitavam o horário, porém os que chegavam após as 10h não eram impedidos de participar da aula. Havia somente um caso particular de um aluno que tinha sempre um mês no ano que faltava quase todo, pois ele estudava em uma escola que era refida pelo calendário letivo europeu, então sua família viajava de férias durante o período diferente das férias do Parquinho Rio.

Eu chegava 10 minutos antes do início das aulas e ficavam até o final, para auxiliar junto com as professoras a arrumação da aula, essa arrumação não era limpeza da sala como a retirada de alguma tinta do chão ou mesa, isso era realizado por uma equipe do Parque Rio, era a organização dos materiais e dos trabalhos dos alunos.

Eu ficava até o final para organizar porque achava apropriado tanto para colaborar com as professoras, como para aproveitar para conversar com as professoras a respeito de algum aluno, algum fato curioso que tenha acontecido durante a aula ou alguma dúvida que eu tenha em relação a minha atuação diante dos alunos. Somente tratávamos estes assuntos neste momento, quando não havia mais nenhum aluno na sala de aula. As conversas era também o momento de nos conhecermos melhor e evitar ruídos no nosso relacionamento.

Durante a minha pesquisa recebi alguns *feedbacks* positivos dos responsáveis, quando eles iam levar os alunos e alguns queriam conhecer a professora nova que seu filho gostava e havia comentado, como também durante as duas exposições dos trabalhos do curso Parquinho Rio, onde era o momento onde os pais e responsáveis buscavam maiores informações a respeito da minha pesquisa, onde estudava e a minha área de atuação, e falavam da calma que eu demonstrava e habilidade no cuidado com os alunos. Esses comentários não agregavam diretamente na minha pesquisa, porém indiretamente ajudava nos momentos em que tinha dúvida a respeito da minha atuação na observação do curso Parquinho Rio.

A minha observação no curso parquinho Rio foi muito enriquecedora, comecei minhas observações buscando perceber as influências que as professoras, aqui entendidas como mediadoras, tinham no aprendizado do olhar do aluno diante de diferentes representações artísticas, e que este novo olhar poderiam lhe proporcionar novas possibilidades de visão do mundo. Acabei terminando o meu período de observação de forma muito prazerosa e feliz com o tempo que ali passei, porém com uma inquietação em relação à arte e a minha vida profissional, percebi como estar inserida de alguma forma com o fazer artístico me satisfaz, e como estava distanciada deste universo que me faz tão bem. Comecei até a questionar a minha carreira profissional: Será que não deveria ter seguido este caminho em minha vida profissional e não estar em um cargo administrativo? Embora tenha um grande valor profissional e de estabilidade, não está, no momento, engajado a nada de cunho artístico? Como acredito que todo o trabalho seja acadêmico ou técnico deve nos fazer questionar, acredito que tenha sido muito positivo esse incômodo que o trabalho de observação me proporcionou.

## **CAPÍTULO 5 - RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **5.1. Diários de Observação – Maio a Novembro de 2019**

Após pedir autorização às professoras e à gestão da Escola de Artes do Parque, foi feita a observação dessas aulas de educação artística com grupo de crianças de idades variadas, todos os sábados, no Parquinho do Rio. Ao todo, foram registados 14 encontros em diários de observação constantes na seção de anexos (Anexos I a XIV).

O curso é composto por alunos de diferentes faixas etárias e permanência, alguns eram alunos há cerca de seis meses, outros há mais de quatro anos, e alunos que participam de aulas esporádicas e mesmo com essa variedade etária e de continuidade no curso, as professoras demonstraram muita segurança e pareciam bem preparadas para ministrar a aula e orientá-los de acordo com as suas limitações de desenvolvimento e de acordo com a idade (Anexo I).

No início, a interação foi permeada por ansiedade, medo de intervir no objeto da observação, de atrapalhar o cotidiano das aulas ou mesmo de não ser bem recebida pelas crianças ou pelas professoras, o que marcou um certo desconforto no primeiro encontro, que foi se dissipando ao longo do primeiro mês.

A diferença de idade entre os alunos não é um problema na medida em que as professoras ficam mais próximas dos menores ou dos que têm maior dificuldade, o que nem sempre está ligado à idade no grupo. É interessante ressaltar que isso não provocou qualquer reação negativa ou mesmo manifestação de ciúme ou disputa por atenção que pudesse ser observada. A mediação com os demais alunos pareceu ocorrer na medida certa, já que eles se sentem orientados e amparados,



mas também parecem gostar de desfrutar da liberdade de experimentar a arte da criação, através das técnicas aprendidas, sem uma intervenção demasiada. A medida, portanto, parece promover um equilíbrio na turma.



Imagem 1 -Primeiros contatos com o projeto

Fonte: Autora, maio de 2019.

Dias chuvosos têm uma frequência menor, dias de sol tendem a ter a turma cheia e grande número de visitantes, mais de dez crianças, até. Os visitantes impactam a aula de certa forma, por serem novos à dinâmica e por inibirem certos alunos, que atuam com mais liberdade e confiança quando a sala está menos cheia, e com mais rostos conhecidos.

Os alunos respondem bem a todas as propostas das professoras, e seguem uma boa disciplina. As atividades propostas são todas realizadas, não houve um só dia em que tivesse presenciado uma recusa ou hesitação de alunos em cumprir o proposto, ou em ajudar na limpeza posterior ou organização do material e da sala. Há poucos conflitos, que são mediados pelas professoras com a sugestão de uma solução, como a disputa de material a ser utilizado. A resposta positiva é rápida.

As professoras estão sempre prontas a agir quando necessário, como no dia em que duas irmãs, alunas regulares, saíram após a aula para uma festa, e estavam dispersas e pouco conectadas à aula por medo de sujarem a roupa. A solução

proposta pelas professoras foi de que usassem um avental, o que foi feito, devolvendo a atenção e entrega daquelas alunas às atividades da aula.

Os alunos são encorajados a cuidar do material, limpando tudo que usam ao final da aula, e a retomar os trabalhos da aula anterior, caso tenham vontade. Embora não haja a obrigatoriedade de retomar trabalhos anteriores, essa proposta sugere um afinho em terminar o que foi iniciado com mais cuidado, um melhor acabamento, preocupação com detalhes e com uma conclusão, ideia de continuidade.

Conforme os alunos foram se habituando à presença da pesquisadora, foi havendo maior interação, maior confiança, e ela passou a ter a ajuda solicitada com frequência. Inclusive, muitos perguntavam sobre ela detalhes da vida pessoal e chegaram a fazer obras sobre seu gato, Fred, chamando-o de “Fred, o gordo”.

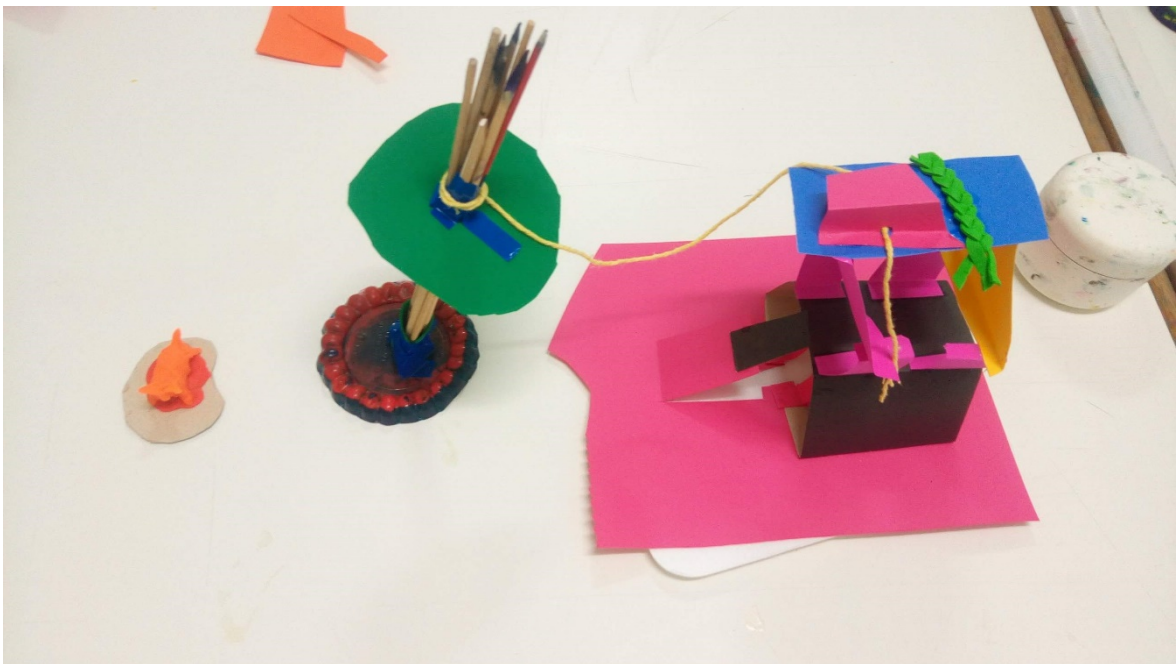


Imagem 2: Fred, o Gordo, e o teleférico.

Fonte: Autora, agosto de 2019.

Houve conversas sobre os trabalhos criados, o que levou a entender a preferência de alguns, como a obra da aluna que gostou do filme Vingadores e quis homenagear o personagem Thanos por achar que ele era muito forte.



Imagem 3: Thanos muito forte

Fonte: Autora, maio de 2019.

Essa participação dos alunos quanto às suas preferências é costumeiramente ouvida pelas professoras que, inclusive, planejam aulas de acordo com esses pedidos, como as de Kawaii. As aulas se iniciam, normalmente, com a retomada dos trabalhos inacabados no encontro anterior, e só então seguem com a apresentação de uma nova técnica ou proposta, que passa a ser aplicada em uma nova atividade.



Imagem 4: Kawaii

Fonte: Autora, maio de 2019.

A expressão do universo dos alunos pela arte que produzem pode também levar a revelações sobre seu cotidiano. Em conversa com aluno de 4 anos que tinha desenhado um monstro, ele revelou que o nome da obra era “o país que não sabe de nada”. Em curiosidade, a pesquisadora conversou com a mãe do aluno, que disse que, apesar da pouca idade, ele está sempre presente em conversas de familiares e amigos dos pais sobre política e a realidade.

As professoras fornecem muitos recursos, diversos materiais e muitas propostas de criação, fazendo com que os alunos experimentem as diferentes técnicas e expressem, através de suas criações, aquilo que observam com a mediação das professoras, seja a natureza no parque, uma história, um livro, a textura ou as cores de um material. Cada vez que as professoras apresentam uma técnica ou um tema, é como um convite às crianças que utilizem aquelas lentes, aquelas ferramentas, aqueles filtros para expressarem aquilo que vêem, que escutam, que gostam, que temem, que imaginam.



Imagem 5: Cores e texturas

Fonte: Autora, julho de 2019.



Imagem 6: Borrifador

Fonte: Autora, outubro 2019

Houve até o uso de retroprojeter para ampliar os trabalhos dos alunos na parede, o que causou grande interesse e engajamento por parte da turma. Manipular a criação, torná-la maior, fazer com que saia do papel e cresça em uma parede diante deles, que ganhe novas dimensões, formatos, texturas, apresentações. Toda essa experimentação da arte evidencia uma enorme curiosidade, interesse, atenção e satisfação dos alunos. Considerando-se uma turma de crianças de idades diferentes, é esperado que haja distrações, falta de atenção, atividades e conversas paralelas e até mesmo o desinteresse tão comumente existente na sala de aula. No entanto, o que pude observar em todos os meses de nossos encontros enquanto

observava as aulas no parquinho do Rio, é que o planejamento das aulas e, em especial, a mediação das professoras, são capazes de atrair a atenção e o interesse das crianças de forma que não se veja nenhuma delas fora do processo de criação, de descoberta, de experimentação. Todas estiveram, em todas as aulas, invariavelmente envolvidas, engajadas, participando, questionando, experimentando. O grau de atenção delas às atividades e à demonstração das técnicas foi realmente algo que eu jamais tivesse observado em uma sala de aula tradicional. O próprio impulso de, no início de cada aula, retomar os trabalhos que não tiveram tempo de ser concluídos na aula anterior, sempre no intuito de finalizar, de melhorar, denota um real comprometimento e interesse nas atividades, lembrando que não existe qualquer obrigatoriedade de que essa conclusão de trabalhos inacabados seja feita.



Imagem 7: Retroprojektor

Fonte: Autora, junho de 2019.

Ao final de cada semestre, é realizada uma exposição com todos os trabalhos daquele período, e os pais são convidados a conhecer o processo criativo de seus filhos e suas criações. Alguns alunos se sentem envergonhados, mas a maioria aprecia essa participação e gosta de compartilhar esse interesse com os pais. As exposições contam também com uma confraternização, onde cada um leva algo de comer e beber.



Imagem 8- Exposição de julho

Fonte: Autora, julho de 2019.

No retorno, em agosto, depois do fim do primeiro semestre, a sala estava toda branca e vazia, o que causou surpresa à pesquisadora e aos alunos. A metáfora era de recomeço, e a proposta era pintar tudo com novas cores e inspirações.



Imagem 9: Recomeço

Fonte: Autora, agosto de 2019.

Existe grande interação com o meio, usando peças encontradas na natureza em caminhadas com os alunos, onde nada é retirado, apenas colhido se estiver no chão. Esses objetos se tornam arte, assim como é feita arte para o ambiente, como a casa de esquilo feita por um grupo de alunos.





Imagem 10 – Interação com o meio

Fonte: Autora, setembro de 2019.

Ao final do semestre houve uma grande sensação nostálgica de saudades, e a sensação de ter presenciado aquele processo, até, de certa forma, me sentindo parte daquele contexto, inserida naquele grupo, o que foi confirmado na reação dos próprios alunos, como se vê no trecho final:

Ao final da exposição as professoras agradeceram a minha presença durante este ano, os pais dos alunos pediram para tirar foto comigo, agradeceram e me deram um presente. Mas gratificante mesmo foi ouvir dos alunos: “você pode continuar no ano que vem com a gente?”. Senti que alguma coisa havia feito certo durante esse tempo no curso Arte no Parque (Anexo XIV).



Imagem 11: Despedida

Fonte: Autora, novembro de 2019

Quando, diante do mar, o personagem infantil de Galeano pediu ao pai que o ensinasse a ver aquilo que não era capaz de dimensionar, entender, assimilar, contextualizar, categorizar e expressar, ele, sem ter qualquer conhecimento técnico ou teórico acerca disso, estava ansiando pela mediação de seu olhar, de sua capacidade de ver. E foi isso que tive a oportunidade de presenciar durante meu trabalho de campo, no qual os alunos passaram a criar, a experimentar, a sentir e participar do processo de criação artística, a partir das orientações, provocações, incitações, demonstrações e provimento de técnicas, de conhecimento, de abordagens e de inspirações.

Como se pôde ver em Albano (1998), o dom artístico é natural, não pode ser embutido em qualquer indivíduo, uma vez que nasce com aquele que por ele é contemplado. No entanto, a iniciação artística realizada através do mediador

fomenta o desenvolvimento desse dom, dá a ele os recursos e técnicas necessários para que seja despertado, lapidado, aprimorado. E, ao mesmo tempo, beneficia aqueles que não possuem essa inclinação, uma vez que a arte contribui para o desenvolvimento infantil sob uma perspectiva global, integral.

É válido lembrar ainda da proposição de Chiovatto (2017), de que a arte é essencialmente interpretativa e que não se pode doutrinar essa interpretação, e nem seria essa a finalidade do mediador ou mesmo do ensino artístico em momento algum. No entanto, o mediador pode ser um parceiro na construção dessa visão pessoal e única, promovendo os encontros, provocando reações e provendo recursos, instrumentos, ferramentas e técnicas que aproximem o sujeito do educando com o objeto da arte, encorajando, permitindo e incentivando essa interação, essa apropriação.

Foi fundamental para a construção deste trabalho ver como o processo de mediação artística, na prática, foi capaz de fazer com que os alunos desenvolvessem genuíno interesse pela arte e por interagir com ela, criando obras muito interessantes a cada semestre.

## **5.2. Entrevista com as Professoras do Projeto**

A entrevista realizada com as duas professoras do projeto, Mediadora 1. e Mediadora 2, levou a um entendimento melhor a respeito da dinâmica, do planejamento, das interferências, regras, da estrutura e também das expectativas envolvidas nas aulas, o que será apresentado nos tópicos a seguir.

### **5.2.1. Vocação**

Nenhuma das duas professoras havia pensado na profissão como primeira escolha. Uma delas teve uma família de professoras de arte, o que sempre a atraiu para o ambiente, mas, como não tinham uma educação específica, apenas ensino médio, ela não cogitou seguir isso como carreira até perceber que não se

interessava por outra coisa a não ser o ensino ligado às artes. A outra, havia inicialmente pensado em seguir carreiras relacionadas à publicidade e ao cinema, iniciou trabalhos com desenho e ilustrações, mas acabou sendo convidada por uma amiga para fazer monitoria em aulas de arte, se interessou principalmente pelo planejamento das aulas, e acabou assumindo essa função.

### 5.2.2. O Desenvolvimento da Criança a Partir da Arte

Ambas apostam na ampliação do desenvolvimento global da criança através da experimentação da arte, do olhar permeado pela observação artística. Mediadora 1 pontua que escolas em países que são exemplo em desenvolvimento usam a arte para a transmissão de todas as disciplinas e conteúdos, legitimando assim a proposição de que a arte amplie o desenvolvimento, e que a mediação artística seja necessária para promover esse encontro e prover as ferramentas necessárias para que ele possa se dar efetivamente.

Essas respostas encontram-se com a fundamentação teórica apresentada nesta pesquisa na medida em que, para Vygotsky (2014) e Piaget (1997), a construção da personalidade e da subjetividade passa pelo processo criativo, e dele advêm as primeiras manifestações genuínas e espontâneas da criança, sendo a arte essencial ao seu desenvolvimento e à sua forma de se comunicar com o mundo, entendendo, interpretando e se expressando.

Também é válido aqui lembrar Craidy e Kaercher (2007), que defendem que o ensino artístico deva se fundir ao próprio ensino infantil, não apenas como disciplina, como objeto em si do saber, mas também como veículo, como instrumento para o desenvolvimento e a construção dos demais saberes a partir da perspectiva da arte.

### 5.2.3. Sobre a Interpretação da Arte poder ser Ensinada ou Não

Uma das professoras defende que o contato com a arte desde cedo, com o estímulo artístico, cria uma pré-disposição na criança em ter uma percepção mais elaborada no olhar.

A outra afirma que se pode ampliar o olhar e, através dele, o modo de pensar, de compreender. Assim, ao fornecer ao aluno experimentações com novos materiais e processos, você ajudaria a desenvolver novos olhares que ampliam sua visão de mundo e sua interação com o exterior.

Porque o olhar e o olhar de novo, estabelece relações que vêm da ampliação dessas experimentações (M.1).

Ambas abordam o contexto no qual a criança vive como fator determinante para essa interpretação, para o entendimento da arte, já que isso impactará na forma como essa criança irá interpretar e sentir o mundo, e criar relações críticas das coisas umas com as outras.

Mediadora 2 afirma que é possível instrumentalizar, fornecer ferramentas, informações e conhecimentos que agreguem aquele olhar e permitam novas interpretações, entendimentos, reflexos. No entanto, o contexto de cada um será uma base impactante para isso, e não pode ser desconsiderado enquanto filtro.

### 5.2.4. A Arte Perpassa o Tempo ou é encerrada em seu Tempo?

Mediadora 1 afirma que a arte passa por uma necessidade de invenção e reinvenção que acaba fazendo com que se ligue ao seu próprio tempo, ao mesmo tempo em que faz com que ela sobreviva a ele, perpasse.

No entanto, ressaltam que o contexto temporal também engloba o regime a que os indivíduos são submetidos, uma vez que isso impactará o lugar de humanidade, de criação.

Mediadora 2 lembra que o professor representa isso e é um grande resistente do contexto e das negligências, já que, enquanto os demais profissionais só podem fazer aquilo que as condições permitem, o professor está sempre indo além, tentando superar as negligências, ausências, lacunas, para que as subjetividades não deixem de se desenvolver por isso.

Você faz o que você tem condição. Aqui sempre tem discussões, como o professor pode comprar, o professor sempre está dando um jeito. Está sempre sendo negligenciado, mas consegue dar um jeito. Por exemplo, o engenheiro, se ele não tiver o instrumento, não vai fazer. Então, você faz na medida que você tem condição de fazer, e até faz mais do que deveria. Eu acredito nisso (M.2)

Duarte Jr (1988) afirma que a arte não se resume a um somatório de fotografias estáticas de seu próprio tempo. Ela registra seu tempo, conta sua história, mas também sobrevive a ele, e a ele não se torna vinculada ou condicionada.

A respeito das negligências, neste momento ainda mais presentes no que tange ao incentivo da educação, da arte e da cultura, vale lembrar da afirmação de Favaretto (2010) de que a arte precisa ser democratizada. Quando o acesso à educação artística se torna restrito àqueles que podem pagar por ela, a arte também se torna um instrumento elitizado das classes dominantes, e fica engessada e restrita àquilo que, programaticamente, se espera dela. É preciso que o contato com a arte e a mediação do olhar e das técnicas artísticas seja uma oportunidade oferecida a todos.

#### 5.2.5. Interferência dos Pais

As professoras afirmam que, durante as aulas, seja necessário ter uma autonomia, uma independência em relação aos pais e responsáveis, já que incluir a família, como acontece em outros projetos, envolve outros olhares e outras expectativas.

Mediadora 2 afirma que a interferência dos pais reduz as possibilidades das crianças, na medida em que cobram detalhes que não fazem parte daquele processo criativo, e acabam por influenciar de forma negativa, pedindo para que incluam membros do corpo humano que foram deixados de fora, ou que se acerte uma determinada forma geométrica com maior precisão, ou sugerindo uma cor mais aplicável na realidade, entre outras interferências que impactam negativamente o processo criativo.

As professoras abrem, ao final de cada semestre, as portas do projeto aos pais, para que possam acompanhar o que os filhos desenvolvem ali, e buscam explicar sobre o processo criativo e sobre a importância de não interrompê-lo com as interferências acima mencionadas.

#### 5.2.6. Sobre a Interferência dos Alunos no Planejamento das Aulas

As professoras concordam que os alunos interfiram totalmente no planejamento, mas que isso já seja, de certa maneira, calculado. O planejamento passa a ser, portanto, composto por uma ideia e um gatilho inicial, já sabendo que ele será influenciado pelo andamento da aula, pelo interesse dos alunos, por trabalhos inacabados da aula anterior, etc. Existe a proposta de ver como eles irão trabalhar cada tipo de material e de procedimento, mas o decorrer disso é, de certa forma, imprevisível, depende de cada um e do conjunto.

O professor tem, ali, o papel de orientar, para que os motivos para desistir não sejam mais fortes do que a proposta de fazer, de concluir. O professor fornece saídas, caminhos, soluções, possibilidades, que são expandidas pelo próprio aluno.

E o trabalho do professor, acredito, é esse, você dar o caminho, pensar o caminho junto. Ou dar algum dispositivo “dá pra você ir por esse lugar aqui”, e aí, quando ele vai por esse lugar, ele já expande pra outra coisa (M.1)

Pontuam, no entanto, que essa didática só é possível porque se trata de um grupo pequeno, e por serem duas professoras juntas, em alinhamento estratégico e já trabalhando juntas há muito tempo dentro da mesma linha pedagógica.

Ressaltam também que a autonomia que possuem seja essencial para isso, e que o fato de já haver um recorte de classe ali, uma vez que os alunos vêm de contextos em que a arte já é familiar e incentivada, é um fator que colabora imperativamente para que essa dinâmica funcione.

### 5.2.7. O Planejamento

O planejamento é feito pelas duas professoras, sem nenhuma interferência das gestoras, com total autonomia para isso. Os alunos participam das decisões em opções de atividades já inseridas no planejamento prévio, para que possam se sentir integrantes daquele processo, o que se diferencia de uma intervenção hierárquica no planejamento.

### 5.2.8. Mudanças Desejáveis

Primeiro as professoras se inclinam no sentido de afirmar que mais imagens, personalizadas e diversificadas, seriam interessantes no processo. Em relação a essas imagens, as professoras se referem a imagens de obras de arte, pinturas, desenhos, ilustrações, dos mais diversos estilos e também realizadas por meio das mais diversas técnicas, incluindo as tecnologicamente mais recentes. Mas depois, recuam, afirmando que os alunos já têm decisão e estímulos suficientes para que dosar sua ansiedade seja um desafio. Afirmam que é preciso, diariamente, equilibrar o engajamento, a animação com os estímulos com a ansiedade deles, o que poderia prejudicar o andamento das aulas.

## 5.3. Entrevista com a Coordenadora do Parquinho Rio



Em entrevista por telefone com a coordenadora, foi possível chegar aos achados arrolados abaixo.

### 5.3.1 Motivação

A coordenadora estudou em uma escola com forte incentivo à arte, na qual havia aulas de arte e um ambiente voltado para isso. Somando-se isso ao fato da mãe da entrevistada ser educadora, e a levar em vários trabalhos quando criança e adolescente, o rumo para as artes foi natural. No entanto, primeiro cogitou arquitetura, por não achar que a arte em si poderia ser uma carreira.

### 5.3.2 Influência do Arte no Parque no Desenvolvimento da Criatividade das Crianças

O projeto não tem a pretensão de direcionar as crianças para as artes, mas de naturalizar outras formas de aprendizado, de expressão e de comunicação, de aprendizado pela experiência.

### 5.3.3 Mudanças Desejáveis

A coordenadora menciona o espaço utilizado para o projeto, que é muito pequeno, dizendo que existe vontade de outros professores darem cursos contínuos ali, mas que isso demandaria um espaço maior.

### 5.3.4 Influência do Momento Político

A coordenadora acredita que o parque não corra riscos maiores porque é protegido por sua história, pelo corpo de professores e pelos artistas. No entanto, afirma que já sofre com uma escala gradual de precarização, que acredita que afete todo o Brasil. Ressalta a possibilidade de haver dificuldade na captação de verbas para projetos, ou mesmo a nomeação de um diretor com posição conflitante, o que significa que o atual momento político pode sim afetar o parque mas, em sua opinião, não de forma definitiva.

## CONCLUSÃO

É possível ensinar arte? É possível, ao menos, ensinar o olhar da arte? A capacidade de enxergar, de entender, de interpretar o objeto artístico? O trabalho iniciou-se com esses questionamentos e com a pergunta a respeito do papel do mediador artístico ser ou não efetivo no desenvolvimento desse olhar, da arte de ver, de enxergar a arte.

A partir desse ponto de partida, percorreu toda uma conceituação e contextualização a respeito do que venha a ser arte, trazendo percepções como as de Ferraz e Fusari (2009) como a subjetividade que amplia o próprio entendimento da arte, o que passou também por tocar a compreensão do que seja o olhar artístico, inato ou passível de aprendizagem, como questionado por Mário de Andrade (1943) no trecho trazido à seção correspondente, na preservação de produção espontânea, única e singular de arte de Albano (1998), na percepção de Vygotsky (2004) sobre a importância da arte na construção da subjetividade da criança e na comunicação dela com o mundo, entre outros autores que agregaram esse ponto de forma a encaminhar a elucidações, reflexões e provocações interessantes sobre o fazer arte e o questionamento acerca do aprender arte. Em seguida, o trabalho traçou um panorama do ensino da arte, especialmente no Brasil, entendendo o contexto como fundamental para que, ora fosse mais, ora menos relevante dentro da educação, e para que ora tivesse mais autonomia e recursos, ora fosse estrangulado a ponto de sufocar as possibilidades artísticas e todos os horizontes que a arte permite. Só então o trabalho transitou pelo entendimento da profissão do mediador artístico, suas implicações, origem, atribuições, significados, pontos de atuação, expectativas e limitações, partindo da ilustração de Galeano (2013) do menino que pedia ajuda ao pai para enxergar a grandeza do mar, explorando a defesa interpretativa da arte de Chiovatto (2017), e do agregar uma nova visão de mundo ao educando, como propõe Queiroz (2002).

Dado todo esse arcabouço teórico, que permitiu um entendimento mais amplo a respeito da matéria e dos questionamentos propostos, foram trazidos os achados de um trabalho de campo realizado no espaço que vamos chamar de Parque do Rio, onde acontecem, todos os sábados, aulas de arte para crianças de diversas idades,

mediadas por duas professoras. Foram elaborados diários de observação em seis meses de acompanhamento dessas aulas, além de uma entrevista com as professoras do projeto. Os resultados foram analisados no desenvolvimento do trabalho, e permitiram essa conclusão.

Constatou-se que a mediação artística não constrói sozinha a capacidade, a habilidade de ver e entender a arte. Ela aponta caminhos, meios, soluções, dá recursos, informações, dados, conhecimentos, e isso pavimenta o percurso, ampliando as possibilidades e entendimentos da arte e, por conseguinte, de toda a realidade, embora o contexto seja de grande importância dentro desse processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

Isso significa que a mediação artística passa por limitações e negligências contra as quais os profissionais da área lutam frequentemente, necessita de recursos, ferramentas, estrutura, reconhecimento e de autonomia, reconhece o impacto das desigualdades sociais nos resultados de seu trabalho, e é permeada e influenciada por toda essa série de fatores. No entanto, seu papel é efetivamente importante e definitivo na construção do olhar da arte e da arte de enxergar, sendo fundamental à vida e ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

## REFERÊNCIAS

Albano, Ana (1998). **Tuneu, Tarsila e outros mestres: o aprendizado da arte como rito de iniciação**. São Paulo: Plexus.

Amado, João (2013). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Andrade, Mario de (1943). **Aspectos da literatura brasileira**. 22.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

Avancini, José Augusto (1995). **A arte-educação cria elos com o cotidiano?** Simpósio Estadual de Arte-Educação, Porto Alegre, junho de 1995.

Barbosa, J.G (2001) **O pensamento plural e a instituição do outro**. Revista Educação & Linguagem, a.7, n.9, São Bernardo do Campo.

Barbosa, A.M. (2002) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez.

Barbosa, A.M. (2010) **Arte e educação**. 4.ed. São Paulo: Cortez.

Barbosa, A.M. (2018). **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva.

Berman, Marshall (2001). **A presença do sujeito**. São Paulo: Companhia das Letras.

Cardoso, Maria Cecília (1997). **Adaptando o conteúdo utilizando grandes áreas curriculares**. Brasília: Corde.

Coli, Jorge (2017) **O Brasil e o impressionismo**. Folha de São Paulo, 16 de junho de 2017.

Craidy, Carmen; Kaercher, Gladis (2007). **Educação infantil, pra que te quero?** 2.ed. São Paulo: Artmed.

Cunha, Suzana Rangel Vieira (1999). **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança.** Porto Alegre: Mediação.

Debray, R. (1992). **Vie et mort de l'image.** Paris: Gallimard.

Deleuze, G. (1992). **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed.34.

Dias Martins, Mirian Celeste (2011). **Arte só na aula de arte?** Educação, v.34, n.3.

Duarte Jr, João Francisco (1988). **Fundamentos estéticos da educação.** Campinas: Papirus.

Durand, G.O (1999). **O imaginário.** Rio de Janeiro: Difel.

Echer, Isabel Cristina. (2001). **A revisão de literatura na construção do trabalho científico.** Revista Gaúcha de Enfermagem, v.22, n.2, p. 5-20.

Favaretto, Celso (2010). **Arte contemporânea e educação.** Revista Iberoamericana de Educación, n.53, 225-235.

Ferraz, Maria Heloísa; Fusari, Maria F. (2009). **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez.

Fischer, Ernst (1959) **A necessidade da arte.** Rio de Janeiro: Zahar.

Galeano, Eduardo (2013). **O livro dos abraços.** São Paulo: Martins Fontes.

Goldberg, L.G. (2004). **Arte-educação ambiental: o despertar da consciência estética e a formação de um imaginário ambiental.** Rio Grande: UFRG.

Gramsci, Antonio (1999). **Cadernos do cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Machado, Arlindo (2007) **Arte e mídia.** 4.ed. Rio de Janeiro: Zahar.

Michaelis (2019) **Dicionário escolar da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos.

Moraes, Roque (1999). **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v.22, n.3, 7-32.

Mosaner, Eduardo; Store, Norberto (2007). **O ensino de artes no Brasil**. Sinergia, v.8, n.2, 144-150.

Nussbaum, Martha C. (2010). **Not for Profit: Why democracy needs the humanities**. NY: Princeton University Press.

Piaget, Jean (1975). **Psicologia da criança: desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: EPU.

Pimentel, L.G (1999) **Limites em expansão**. Belo Horizonte: C/Arte.

Queiroz, Glória (2002). **Saberes da mediação na relação museu-escola**. IV Encontro Nacional de Pesquisa em educação em ciências.

Saviani, Dermeval (1983). **Escola e democracia**. Campinas: Mercado de Letras.

Tolstói, Leon (1898) **O que é arte?** 4.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

Vieira, Jorge Albuquerque (2009) **Teoria do conhecimento e arte**. Música Hodie, v.9, n.2.

Vygotsky, Lev (2004). **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes.

Zanette, Marcos Suel (2017). **Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil**. Educ. rev. 65, p. 149-166.

## ANEXOS



## ANEXO I

### DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO- 04 DE MAIO DE 2019

Duas professoras são responsáveis pelos grupos que são formados de acordo com três faixas etárias 4 a 6, 7 a 9 e 10 a 12 anos.

Assim que cheguei ao Parque Rio, conforme orientada por contato telefônico, 15 minutos antes de a aula começar, busquei informações com funcionários logo na entrada do Palacete de onde eu encontraria a Professora D.S., que, junto com a Professora D.A, são responsáveis pelo curso. Fui encaminhada à secretaria de ensino e lá obtive as informações de onde encontraria a D.S.

Confesso que eu estava sentindo uma mistura de ansiedade e felicidade. Felicidade por estar no Parque Rio (lugar que me traz uma tranquilidade de espírito), porém muito ansiosa por não saber como receberiam a ideia de ter uma pessoa acompanhando o trabalho delas junto aos alunos.

No encontro com a professora D.S, já no local onde ocorreria a aula, ela aceitou que eu observasse as aulas e poderia começar na aula que iniciaria logo, entretanto me informou que eu precisava conversar com a supervisora das atividades do Parquinho do Rio, que para minha sorte, estava entrando na sala onde conversarmos, então pude imediatamente conversar com ela.

A supervisora informou-me que eu poderia realizar a observação sim, mas que a qualquer momento as professoras poderiam solicitar para que eu não observasse mais. Concordei na mesma hora e agradei. Após conversar com a supervisora, guardei a minha bolsa, separando um lápis e uma caderneta pequena que coloquei no bolso junto com o celular.

A professora D:S me apresentou a D:A e mostrou o espaço físico. Perguntei onde gostaria que eu ficasse observando e disseram que eu poderia escolher. Escolhi um banco em um canto que tinha uma vista de toda a sala e a porta de entrada dos alunos. Logo percebi que os alunos não chegavam todos no horário estabelecido pra começar a aula, porém elas disseram que havia essa flexibilidade.

Neste dia estiveram presentes quatro alunos de diferentes idades, vou aqui nomear somente com as Iniciais He 7anos, T 9anos, A 10 anos, C.R 09 anos e H 12anos.

O curso é composto por alunos de diferentes faixas etárias e permanência, alguns eram alunos a cerca de seis meses, outros a mais de quatro anos, e alunos que participam de aulas esporádicas e mesmo como essa variedade etária e de continuidade no curso, as professoras demonstraram muita segurança e pareciam bem preparadas para ministrar a aula e orientá-los de acordo com as suas limitações de desenvolvimento e de acordo com a idade, desafiando um pouco o aluno para que ele tentasse algo novo e não ficasse desmotivado diante de algum obstáculo na realização dos trabalhos. Algumas vezes observei a professora Daniela junto ao aluno T. para que ele terminasse a trabalho que se propôs a realizar antes de começar outro. Pareceu-me muito interessado, porém não estava mantendo o foco nos trabalhos e a professora auxiliava quando ele achava que não valia mais a pena continuar.

A minha presença foi notada e questionada. Queriam saber quem eu era e o que estava fazendo ali. As professoras falaram sem dar maiores explicações que eu ficaria com elas observando as aulas, mas neste mesmo dia acabei participando e auxiliando os alunos nas atividades, mas com muito cuidado para não ultrapassar algum limite no trabalho das professoras com os alunos. Perguntei se poderia fotografar e as professoras disseram que poderia. Fotografei com o cuidado de não tirar foto do rosto de nenhuma criança para poder utilizadas posteriormente em meu trabalho.

Este dia de observação foi interessante e trouxe-me um pouco da memória de quando eu lecionava para a educação infantil. Entretanto, em alguns momentos não sabia se podia interferir ou ajudar quando os alunos solicitavam. Espero que ao longo das observações eu fique mais à vontade na sala.

Ao final da aula ajudei a arrumar os materiais utilizados, limpar alguns objetos e guardar nas estantes. Até esse momento achei importante, pois pude conversar um pouco com elas sobre a dinâmica das aulas, conversei a respeito da orientação da supervisora sobre o acompanhamento das aulas, e que caso verifiquem que a minha participação gere algum desconforto e só me falar que não continuo a

observação, e também ficou decidido que eu poderia ir todos os sábados no curso Arte no Parque.

## ANEXO II

### DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO – 11 DE MAIO DE 2019

Este dia de observação foi muito diferente do primeiro dia. Cheguei 10 minutos após o começo da aula e logo percebi uma maior movimentação na sala. Os alunos ocupavam praticamente todos os bancos disponibilizados (bancos de vários tamanhos que ficam ao redor da mesa). Houve, além dos alunos regulares, muita procura para participar da aula como aluno “experimental”, e a grande maioria dos alunos regulares também estavam presentes.

Hoje pude contribuir e participar das atividades junto aos alunos, auxiliar no que eles necessitavam, claro que tudo com o cuidado e a anuência das professoras, mas ainda assim, pude ser mais que observadora, fui participante.

Ao longo da aula pude observar mais de perto as atividades. Não fiquei sentada em nenhum momento, pois sempre havia algo para colaborar. Esse dia o curso foi bem movimentado. As professoras ficaram bem focadas, pois a aula estava cheia e alunos com idades bem diversificadas.

Ao longo das atividades propostas pelas professoras, uma aluna que eu já havia conhecido na última aula, a H. de sete anos chamou a minha atenção, pois ela estava desmotivada e não queria realizar as tarefas, pedindo para ir embora. Eu a questioneei o motivo dela querer ir, e ela me falou que “havia muita gente”. Mas tarde, D.S falou comigo que a aluna H. não fica muito à vontade nos dias de aula muito cheia, principalmente quando são alunos “visitantes” que realizam aula na modalidade experimental, e neste dia além de quase todos os alunos do curso terem ido, se sente à vontade quando a turma está muito cheia.

O dia foi tão intenso, que somente com a chegada de alguns pais e responsáveis para buscar os alunos, percebi que já estava terminando a aula. Começamos a guardar os materiais nos armários e lavar todos os acessórios utilizados nos trabalhos do dia. Os alunos tem o costume de guardar tudo o que usam.

### ANEXO III

#### DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO – 18 DE MAIO DE 2019

Hoje eu estava particularmente feliz, pois no começo da semana descobri que estava grávida. A princípio fiquei apreensiva devido à defesa de mestrado em Portugal, mas acabei dando conta que estava mais feliz que preocupada. Pela primeira vez, após a perda tão repentina da minha mãe, sentia como se finalmente tivesse um afago que tanto precisava e nem sabia. Não falei nada ainda para as professoras do curso. Devo falar daqui a uns 2(dois) meses, se aguentar a vontade de contar a todos.

O Parque Rio hoje estava vazio, acredito que devido ao tempo nublado e chuvoso, diferente de Porto, no Rio de Janeiro as pessoas acabam não fazendo muitas atividades ao ar livre em dias chuvosos.

A turma neste dia fluiu de maneira muito natural, como se já estivesse observando as aulas há muito tempo, tanto por conta da liberdade que as professoras possibilitavam para a minha participação junto aos alunos, como os alunos que já começavam a me ver na sala observando, com mais naturalidade.

A aula não estava com todos regulares, compareceram 4 regulares e 2 alunos “experimentais”. Diferente do último sábado, a aula estava calma, desta maneira, pude observar mais individualmente cada aluno auxiliando na confecção de seus trabalhos. Consegui também conversar um pouco com os alunos a respeito dos trabalhos de arte que estavam criando. Hoje os trabalhos foram direcionados para criações com o uso de decalques de letras e formas geométricas e desenhos no estilo kawaii, demanda que surgiu dos próprios alunos. A grande maioria dos alunos que frequentam o curso possui algum tipo de conhecimento em arte, principalmente artes plásticas. Alguns alunos continuaram trabalhos que haviam começado na aula anterior.

Neste dia pude observar uns apontamentos inesperados de alguns alunos e anotamos alguns, como a do B (4 anos): “Hoje está um dia bom pra assistir um filminho” (não estávamos falando de nenhum assunto que fosse similar a este

tópico). Este mesmo aluno nomeia um de seus monstros como: “O país que não sabe de nada”. “O país que não sabe de nada”.

No final da aula conversei com a mãe desse aluno e percebi que ele está sempre próximo de pessoas que discutem sobre a atual política no país, e ela acredita o filho acaba assimilando algumas coisas que ouve. Sempre que possível conversei com as mães e responsáveis pelos alunos. Ao término da aula ajudei na arrumação da sala antes de ir embora. O dia hoje foi ótimo, eu estava de muito bom humor por conta da gravidez, e acredito que interferiu positivamente na observação.

## ANEXO IV

### DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO – 25 DE MAIO DE 2019

O Parque Rio hoje estava ensolarado e com atividades diversas ao ar livre. Estiveram presentes no curso Arte no Rio sete alunos, cinco alunos regulares e dois experimentais.

A aula começou com os alunos dando continuidade a alguns trabalhos não finalizados na aula anterior. Depois de finalizados, as professoras propuseram novos trabalhos com perspectiva 3D e argila.

A proposta das professoras é que todos os trabalhos começados tenham uma continuidade, para que isso ocorra os alunos são instigados a prosseguir em um projeto. Quando acontece de perderem o foco diante da realização de um trabalho que estão realizando, as professoras realizam a mediação incentivando que pensem se não há mais nada que queiram acrescentar, modificar, antes de começarem um novo trabalho. Não são forçados a terminar nada, e sim a olhar com cuidado para o que está criando e decidir se realmente terminou.

A H.C e S.C estavam ansiosas, as duas irmãs iriam a uma festa depois da aula. O pai delas já havia avisado que teria que buscá-las um pouco mais cedo. Começaram a realizar as atividades, mas estavam dispersas e com receio de sujar a roupa. Desse modo, as professoras indicaram para que colocassem o avental e comessem a realizar a atividade do dia.

A coordenadora do curso esteve na aula para fotografar os alunos. Em algumas aulas ela fotografa os alunos para o acervo do curso. A aula transcorreu bem e não houve nenhum imprevisto.

## ANEXO V

### DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO – 01 DE JUNHO DE 2019

O Parque Rio hoje estava bem movimentado. Muitos eventos acontecendo ao mesmo tempo. Uma feira sustentável, com vários produtos diferentes, desde comida sem aditivos (comida de verdade), legumes e verduras, até bolsas confeccionadas com material de pneu de caminhão que seria descartado. Acontecia também uma exposição incrível de algumas obras do museu internacional de Art Naïf, estavam distribuídas em vários lugares do Parque, e que fazem parte do ciclo de debates: “arte Naïf - Nenhum Museu a Menos”. O ciclo de debates ocorrerá até o dia 07 de julho, e contará com muitas amostras e performances em todo o Parque Rio.

No curso estavam presentes quase todos os alunos regulares. Hoje os trabalhos estavam direcionados para a criação de trabalhos usando a sobreposição de imagens com diferentes materiais, como papel craft, sulfite colorido, isopor, tintas e reciclados. Todos os alunos realizaram pelo menos um trabalho de acordo com a proposta que as professoras indicaram, porém eles são livres para realizar outros ao longo da aula que lhe interesse. Abaixo estão algumas fotos dos trabalhos deste dia.

Meu apoio foi requisitado pelos alunos muitas vezes, sinto que os alunos já confiam em mim e estão tranquilos com a minha presença nas aulas. Os responsáveis, ao fim da aula, ainda perguntam um pouco ainda sobre o meu trabalho e formação ao fim da aula. Percebo que não é com desconfiança ou receio, e sim com interesse de saber a razão da minha presença na aula.

Ao fim da aula fui arrumar a sala junto com as professoras e tivemos ajuda de dois alunos que aguardavam os responsáveis. O aluno que precisa aguardar a chegada do responsável fica dentro da sala do curso, não pode ficar sozinho no Parque.



## ANEXO VI

### DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO – 15 DE JUNHO DE 2019

O Parque Rio hoje estava com temperatura amena típica desta época do ano. Neste dia a minha observação foi um pouco prejudicada, pois estava sem óculos e não estava em um bom dia, descobri nesta semana que minha gravidez não evolui, embora sempre faça o possível para não envolver o pessoal com o profissional, foi difícil sair de casa e ir ao curso. No começo da aula estava um pouco distante, porém conforme os alunos começavam a solicitar o meu apoio, fui me envolvendo e a dor da perda deu uma amenizada. Percebo, cada vez mais, como me faz bem o ambiente artístico.

Hoje o Aluno B., me surpreendeu mais, embora tenha apenas quase quatro anos percebo cada vez mais como ele é interessado e atento as atividades que lhe é orientada a realizar. Em conversa anterior com os pais do aluno, a mãe fala que sempre buscou incentivar o filho, como escolas que valorizem o ensino de linguagens artísticas e cursos de artes.

Na aula de hoje foram terminados alguns trabalhos já iniciados, e depois as professoras direcionaram os alunos para a confecção de novos trabalhos com materiais como: massa de modelar, tinta e argila. Neste dia não pude fotografar os alunos, pois minha bateria do celular havia descarregado. Ao fim da aula conversei com as professoras e contei o que havia ocorrido, não precisava ter mencionado com elas o que ocorreu, mas senti que deveria, não sei. Percebi que falar com outras pessoas, que não meu núcleo familiar me fez bem. A situação tomou um peso diferente e mais leve, talvez exatamente por não envolver tanta emoção como ocorreu na minha família quando contei.

## ANEXO VII

### DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO – 29 DE JUNHO DE 2019

Assim que cheguei à aula fui lançada à época que lecionava na educação infantil. Observei na sala um aparelho retroprojeto CSR (modelo antigo, não multimídia). Perguntei as professoras se o aparelho estava ali para elas projetarem alguma imagem aos alunos, ou para os alunos desenvolverem algum trabalho com o auxílio do aparelho. As professoras me informaram que iriam utilizar com os alunos para trabalhar com a ideia de ampliações dos trabalhos. Assim que elas ligaram o retroprojeto todos os alunos ficaram animados e queriam usar. Houve um início de conflitos entre os alunos e para sanar a situação, as professoras organizaram uma ordem para a utilização de todos sem confusão.

Como é uma ferramenta não muito comum nas escolas de educação infantil atualmente, acreditei que eles não saberiam o que é. Minha suposição estava equivocada, os alunos falaram que já haviam conhecido na escola onde estudavam. Realmente alguns demonstraram familiaridade com o retroprojeto, como o B, de quatro anos de idade. Mas uma vez, fiquei impressionada com a maturidade artística deste aluno.

Esse dia foi bem dinâmico e eu pude participar e interagir bastante durante o processo de realização dos trabalhos, enquanto alguns alunos realizaram atividade no retroprojeto eu orientava os alunos com outras tarefas que estavam planejadas para aquele dia.

Ao fim da aula ajudei as professoras com a organização da sala, e também com a arrumação preliminar dos trabalhos dos alunos para a exposição que ocorrerá no próximo sábado. Essa exposição acontece sempre ao fim do semestre, onde responsáveis, pais e convidados fazem uma visita na exposição que é realizada na sala de aula do curso Arte no Rio.

## ANEXO VIII

### DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO – 06 DE JULHO DE 2019

Hoje foi o último dia do primeiro semestre de 2019 do curso regular Arte no Rio. A proposta deste dia era a exposição para os pais, e/ou responsáveis, dos trabalhos realizados pelos alunos durante o semestre. Foi proposto também que levassem algo para a realização de um café da manhã coletivo.

No caminho do Parque Rio entrei em uma padaria para comprar o bolo que levaria, e me peguei a pensar qual seria a minha contribuição neste dia e como faria a minha observação participante, assim como este diário. Acreditava que minha presença não seria necessária, e também que tudo que lá estaria exposto, eu já teria visto nas aulas. Grande engano, assim que cheguei ao curso já fui surpreendida com o tamanho da exposição, que ocupavam duas salas: uma onde ocorria o Arte no Rio e outra onde ficavam os materiais de outro curso de Arte. Os trabalhos dos alunos foram dispostos de acordo com a técnica e material utilizados. As professoras fizeram também um filme com uma seleção realizada de fotos retiradas das aulas durante o semestre. Este filme ficou disponibilizado em um corredor de ligação entre as duas salas da exposição. Os alunos reagiram de maneiras diferenciadas, alguns ficaram envergonhados, outros adoraram e ficaram assistindo o filme repetidamente.

Os trabalhos, que eram conhecidos por mim, pareciam transformados, e uma das minhas contribuições neste dia foi assessorar as demandas que surgiam dos convidados e dos alunos durante a exposição.

Os responsáveis e convidados, puderam de alguma forma “ver” o processo de criação de alguns trabalhos que estavam ali expostos.

## ANEXO IX

### DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO – 28 DE AGOSTO DE 2019

Hoje o dia começou com estranheza dos alunos e dos responsáveis ao chegarem à sala onde acontecem as aulas do curso. Para renovar o ambiente, que já estava com as paredes e mesas bastante marcadas de tinta, massa de modelar e outros materiais utilizados nos trabalhos realizados pelos alunos, todas as paredes foram pintadas de branco e o chão também. Assim como os alunos, eu também estranhei ao chegar à sala toda branca. Comentei com a professora o meu estranhamento e a aluna C. R, interrompeu e disse entusiasmada: “Vamos pintar tudo!”.

O retorno ao curso foi ótimo e os alunos do curso foram bem receptivos comigo. Alguns alunos não retornaram ainda às aulas, alguns devido à questão financeira e outros devido a um calendário diferenciado de aulas na escola regular, e ainda estão de férias. Nesta aula tivemos a presença de quatro alunos, mais um que estava frequentando pelo segundo sábado o curso.

O planejamento das professoras para a aula foi criar a partir de tecidos com diferentes estampas e texturas, massa de modelar, tinta, palitos e outros. Muitos realizaram trabalhos tridimensionais, como casas, construção de cidades e jogos infantis com estes materiais.

## ANEXO X

### DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO – 14 DE SETEMBRO DE 2019

Os trabalhos dos alunos hoje foram direcionados para os animais e todas as suas possibilidades de retratá-los. Alguns fizeram como maquetes de massinhas de animais, alguns desenharam animais que tinham, ou que gostariam de ter e não podem. A aluna H. B viu no meu celular o papel de fundo com a foto do meu gato, e falou que ia desenhá-lo. Perguntou o nome dele e depois disse: “vou fazer o Fred de massinha”, “vou fazer um gato gordo como ele”, e assim o meu gato virou também parte de sua coleção de animais. Assim durante a aula ela interagiu bastante comigo. A H.B é uma aluna que fica mais à vontade na aula quando está mais calmo, ou poucos alunos, ela não gosta de muita agitação. Neste dia estava presente também o T., S, e H.C então a H.B estava bem mais à vontade.

Os alunos utilizaram, além da variedade de materiais disponíveis na sala, elementos encontrados no Parque Rio, como folhas, pedras e terras. Criaram instrumentos musicais, ferramentas e uma armadilha (ou casa para esquilo, houve uma discordância entre os alunos que fizeram juntos) que foi colocado na floresta ao fim da aula.

## ANEXO XI

### DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO – 28 DE SETEMBRO DE 2019

O dia hoje estava bem chuvoso e o Parque Rio estava um pouco esvaziado. No curso Arte Rio, os alunos foram chegando aos poucos na aula.

Alguns alunos terminaram o trabalho que haviam começado na última aula e aos poucos as professoras os direcionaram para uma nova proposta. A base continuava sendo animais, mas agora realizar trabalhos a partir do que os alunos já traziam da sua vivência através de filmes, família, escola. Surgiram ampliações dos animais em guache, massinha e argila, maquetes de floresta.

O aluno R. criou um trabalho diferente dos outros alunos, porém não saiu do foco da proposta, que era sobre as experiências cotidianas, e fez um trabalho que nomeou de “esqueleto dos Mortos”, disse que a ideia veio de um seriado que costuma assistir com a autorização de sua mãe, pois como ele mesmo falou: “era só pra 12 anos”.

## ANEXO XII

### DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO – 26 DE OUTUBRO DE 2019

Hoje cheguei ao Parque Rio bem cedo, queria entrevista a Coordenadora do Parquinho Rio, pois havíamos combinado no último sábado, mas ela infelizmente não pode devido ao encerramento Jornadas de Outubro, no qual ela participaria. Desmarcamos e combinamos de realizar a entrevista ao decorrer da semana.

A sala da aula estava toda colorida, as teias de fitas, pintadas da última aula, permaneceram presas na parede de maneira que ficasse exposta junto com os outros trabalhos.

As atividades planejadas foram baseadas em formas geométricas e suas possibilidades de apresentação, como pintura, escultura, dobraduras. A aluna H.S fez uma coleção de dobraduras de cartas muito interessante. Demonstrou uma grande habilidade motora fina. Os trabalhos estavam especialmente criativos hoje. Foram poucos alunos a aula hoje: H.S., R, T. e H.C.

## ANEXO XIII

### DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO – 16 DE NOVEMBRO DE 2019

Hoje o dia no Parque Rio estava muito agradável, e com temperatura amena. A professora D.S não pode comparecer a aula, então éramos somente eu e D.A e os alunos: R. e T.

A programação da aula de hoje era trabalhar através de elementos da natureza que seriam coletados pelos próprios alunos no Parque Rio. Assim que os alunos chegaram a D.A foi com eles caminhar um pouco no Parque para a coleta dos elementos que iriam utilizar na aula.

Eu fiquei na sala aguardando, para que se algum aluno chegasse houvesse alguém para receber e informar onde ela estava. Logo eles voltaram com muitos “materiais” para trabalhar. A proposta da professora foi à realização de terrários com o que eles trouxeram do Parque e com alguns potes de Vidro que ela havia levado para a aula. Após a montagem do terrário, os alunos criaram pinturas utilizando um borrifador com tinta e álcool e folhas encontradas no chão do Parque (nenhuma folha foi arrancada).

Embora hoje a aula tenha ocorrido somente com dois alunos, tiveram momentos que parecia que havia mais alunos, devido ao fato dos alunos que foram serem bastante ativos e solicitarem bastante a atenção dos professores.



## ANEXO XIV

### DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO – 30 DE NOVEMBRO DE 2019

Hoje cheguei ao Parque Rio cedo para ajudar na organização da exposição dos trabalhos dos alunos. Estava ansiosa para a exposição, me sentia um pouco parte do resultado ali exposto, mesmo que mais como apoio e observadora durante esses meses.

Mas a minha ansiedade não era somente por conta da exposição em si, mas o que ela representava, Hoje foi meu último dia no curso Arte Rio e isso me causava uma mistura de felicidade, pelos momentos agradáveis que passei como observadora participante, e também um pouco de pesar por conta da despedida que não imaginava sentir tanto.

O Parque Rio sempre foi um dos meus lugares preferidos no Rio de Janeiro e desde o mês de maio tinha mais um motivo para ir ao Parque. Agora me sinto ainda mais em casa no Parque Rio. Durante a minha “estadia” no curso também conheci um pouco mais da dinâmica do Parque, e a oportunidade de conhecer duas professoras compromissadas com a qualidade de seu trabalho.

Os alunos acompanharam todos os seus responsáveis e visitantes, realizando a explicação de cada obra exposta. Foram expostos trabalhos nas paredes, na mesa (como esculturas e trabalhos tridimensionais) e pendurados ao teto da sala.

As professoras explicaram também que selecionam as obras que os alunos atribuíram mais significado ao longo do curso, assim como, trabalhos que elas consideraram interessantes para a exposição.

Houve também um café coletivo com a contribuição de todos. Diferente da exposição do semestre passado, desta vez a mesa com o café e os aperitivos que trouxeram foram colocados em uma mesa do lado de fora da sala, bem em frente da sala onde estava acontecendo a exposição. Dessa maneira, além da sala ficar com mais espaço disponível para expor os trabalhos, os visitantes do Parque que passavam em frente à sala visitavam a exposição também. O que é muito importante, já que a exposição é aberta ao público do Parque Rio.

Hoje além da mostra de trabalhos dos alunos, foi o último dia de aula do ano de 2019, o curso retornará as aulas em março de 2020. Ao final da exposição as professoras agradeceram a minha presença durante este ano, os pais dos alunos pediram para tirar foto comigo, agradeceram e me deram um presente. Mas gratificante mesmo foi ouvir dos alunos: “você pode continuar no ano que vem com a gente?”. Senti que alguma coisa havia feito certo durante esse tempo no curso Arte no Parque.

## ANEXO XV

### TRANSCRIÇÃO – ENTREVISTA

A entrevista foi realizada entre a Pesquisadora (P), a professora D.S (E1) e a professora D.A (E2).

**Pesquisadora- O que motivou vocês a atuarem como professoras de arte? Parecia fácil, parecia divertido?**

Entrevistadora 1- Na minha família, todas as mulheres são professoras, e professoras de arte. Eu achava muito divertido, queria participar e gostava de museus, essas coisas, e achei que não fosse querer fazer nada na vida até descobrir que também queria fazer o que elas faziam. Só que elas não tinham formação em arte, antigamente não era obrigatório. Eram professoras com nível médio. Então eu descobri que arte era outra coisa.

Entrevistadora 2 – Eu na verdade não pensei em ser professora. Eu desenhava, tinha interesse em publicidade, cinema. Eu trabalhava com desenho e uma amiga me chamou para participar de um planejamento com crianças sobre desenho. E aí eu fui começando a fazer parte dos planejamentos, na monitoria, e fui me interessando por essa parte de criar as aulas. Então eu comecei na monitoria, depois passei a dar aula junto com elas, então elas saíram e eu assumi.

**P: E vocês acreditam esse trabalho tenha alguma relação com o desenvolvimento, que a criança se desenvolva a partir da arte? Cognitivamente, de forma emocional?**

E2: Completamente. Acho que o pensamento da arte, de experimentar a arte, elaborar, olhar novamente as coisas, porque tem o experimento tanto de olhar os materiais que você experimenta, quanto na vida você experimenta também. Mas eu

acho que na arte, através dessa proposta, você começa a olhar para as coisas de uma outra forma, acredito que você começa a olhar com imaginação os materiais, as coisas à sua volta, de uma maneira mais ampliada, então acho que isso não tem como não estar conectado com o desenvolvimento.

E1: E a gente tem escolas em países super desenvolvidos que ensinam todas as disciplinas, transmitem todos os conhecimentos através da arte. Porque está provado que a arte ela amplia o desenvolvimento.

**P: Mas vocês acham que a capacidade de interpretar, como a criança interpreta uma obra, por exemplo. Isso é ensinado também? Você pode guiar o aluno ou isso é algo que não se pode ensinar?**

E2: Se desde cedo a criança está em contato com essa questão visual, é mais provável que com coisas que não são tão óbvias, tão figurativas, ele tenha uma percepção um pouco mais elaborada.

E1: É, eu acho que, na verdade, nem todas as crianças vão ter contato com aquilo que a gente nomeia como arte, mas quando você amplia o modo de olhar, o modo de pensar, são interações que você pode fazer, até usando o material no sentido da imaginação, do cognitivo, das interpretações, você amplia, na verdade, tudo, tanto o conhecimento científico quanto o emocional. Porque o olhar e o olhar de novo, estabelece relações que vêm da ampliação dessas experimentações, isso vai colaborar, é lógico, se você estiver falando de uma obra de arte, ela vai ampliar, mas existem os contextos. Você vai contextualizar.

E2: Conforme onde a pessoa vive.

E1: Uma coisa é uma instrumentalização, porque você pode ser instrumentalizado superficialmente. Você pode dar todas aquelas informações, dados, mas é o que a gente estava falando, o contexto vem conforme vai recebendo as informações, amplia a forma como ele pode interpretar.

E2: Interpretar, sentir o mundo, relacionar criticamente tudo com as outras coisas.

**P: Tem muitos autores que acreditam que a arte perpassa o seu tempo e outros que não, acham que ela é feita junto com o seu tempo. O que vocês pensam a respeito?**

E1: Tudo é modificável sempre, dependendo do tempo que a gente considere bom. As brechas sempre vão existir, acho que é uma necessidade humana de criação e reinvenção. Nesse sentido, a arte interpassa. Como isso vai existir como circulação, como vai afetar o desenvolvimento do sujeito, dependendo dos regimes que sejam instalados, porque aí tira o lugar de humanidade daquele sujeito, e você tirando essa humanidade, você tira essa relação com a criação. Não é uma perda total, mas se você pensar em tudo isso que está acontecendo, também vem de uma falta de desenvolvimento dessas subjetividades.

E2: Não foi bem trabalhado. Negligenciado, na verdade. Você faz o que você tem condição. Aqui sempre tem discussões, como o professor pode comprar, o professor sempre está dando um jeito. Está sempre sendo negligenciado, mas consegue dar um jeito. Por exemplo, o engenheiro, se ele não tiver o instrumento, não vai fazer. Então, você faz na medida que você tem condição de fazer, e até faz mais do que deveria. Eu acredito nisso.

**P: Em relação aos pais, aqui não há uma interferência. Eles deixam as crianças e saem. A proposta sempre foi essa? Ou já se tentou ter uma interferência dos pais?**

E1: Durante o curso não. O que a gente tenta sempre é mostrar os trabalhos para que eles se envolvam de alguma maneira, mas eu até acho importante essa autonomia, essa independência. Eu acho que podem existir momentos em que eles estejam junto.

E2: Mas, pra isso existe o Fazendo Arte.

E1: Não, o Fazendo em Família, que aí o pai e a mãe estão juntos.

E2: Porque você lidaria com várias pessoas: avô, avó, pai, mãe. Você lida com três experiências diferentes, três expectativas. Tem que pensar no adulto e na criança, é outro olhar. Aí você começa a ter que trabalhar com outro ser que está ali.

E1: Em outros lugares eu vejo, até quando os pais começam a interferir direto no trabalho da criança, aí você começa reduzindo as possibilidades para essa criança. “A casa tem que ter chaminé”, “o mato tem que ter flor”, “o sol tem que ter sorrisinho”.

E2: Aí você já começa um trabalho, que está na relação de desenho, que está no imaginário do adulto, trabalho que está em outro planejamento. O que eu tracei como estratégia é participar das reuniões de pais pedindo que não interfiram, não digam que está faltando alguma coisa, valorizem o que a criança está fazendo, o que faz de diferente, pra fazer o pai e a mãe entenderem um pouquinho o que é o processo de arte, pois eles não têm esse conhecimento.

**P: Essa interferência dos pais é prejudicial, eu percebi que os alunos às vezes interferem um pouco no plano, não sei exatamente o quanto.**

E2: Aqui, totalmente.

**P: Aqui me parece que quando vocês fazem um plano, em algum momento, modificam. Queria saber se teve algum plano mais marcante que fez você reformular tudo?**

E1: Todo sábado a gente pensa num gatilho inicial, que também já está amarrado, porque já começamos há um tempo o que eles já estão desenvolvendo. Como é um grupo pequeno, um já está desenvolvendo uma coisa com outro material, não existe um planejamento pra isso, existe um modo de ação que a gente estabelece como plano, “ah, vamos ver como eles lidam com o procedimento, com a oferta de material”, “como resolvem o problema”, “como solucionam as coisas, tanto plasticamente quanto visualmente”, aí a gente vai vendo, “Ah, eles podem trabalhar

mais espacialmente”. Com isso você observou, você pode ir mudando, mas às vezes a gente se frustra, às vezes a gente quer colocar em outro lugar, às vezes tem que esperar pra ver aonde aquilo vai dar, às vezes uma interferência. Por exemplo, tem gente que nunca termina o que faz.

**P: Mas eu percebo também a interferência que os professores fazem pra não deixar o aluno se perder ali.**

E2: Porque a gente tá aqui pra isso, pra orientar.

**P: Tem muitos que falam que não dá, que não conseguem...**

E2: Porque tem vários motivos pra desistirem daquilo. Uma ideia, uma dificuldade com o material...

E1: E o trabalho do professor, acredito, é esse, você dar o caminho, pensar o caminho junto. Ou dar algum dispositivo “dá pra você ir por esse lugar aqui”, e aí, quando ele vai por esse lugar, ele já expande pra outra coisa. É importante deixar claro que a gente só consegue fazer isso porque é um grupo pequeno. Estão as duas juntas, a gente tem uma linha pedagógica e artística muito parecida, ou complementar também.

E2: E alguma autonomia. Eles já entenderam que a gente tem esse trabalho.

E1: Eles já lidam com a arte de uma forma diferente no meio do qual eles vêm, que já valoriza a arte desde pequenininho.

E2: O público já tem na escola regular um incentivo grande para a arte.

E1: Já tem um corte de classe aqui dentro da escola, o que já é muito complicado. Então, quando você já tem esse recorte, você traz determinados contextos, então parte daí o porquê “eles têm uma escolaridade diferente, são linhas diferentes”. Por exemplo, a gente tem a S., que é de uma escola mais tradicional, isso também foi um dos motivos pra ela ter um desenvolvimento mais livre. Já a H. e a C., não. Vêm

de uma escola de outra linha, que tem grande empenho para valorizar esse movimento.

**P: Em relação ao planejamento, pergunto isso por conta de vocês já estarem trabalhando juntas...**

E1: Nós já estamos trabalhando juntas há muito tempo, isso facilita.

**P: Então, são vocês duas que montam o planejamento ou tem alguma supervisão?**

E2: Não

E1: Não, nós temos total autonomia. Nenhuma interferência.

**P: Eu sei que existe uma autonomia, mas se vocês pudessem mudar alguma coisa no plano, o que vocês gostariam de mudar?**

E2: Talvez a estrutura mesmo. Trazer mais imagens, utilizar essas imagens como mais um material.

E1: Imagens mais personalizadas, imagens diferentes. Mais, ao mesmo tempo, já vejo eles tão decididos assim, já chegam com alguma coisinha, querendo fazer isso ou aquilo, com um objeto, uma ideia, ficamos balanceando isso para poder controlar um pouco a ansiedade.

E2: Pra trazer um pouco mais dessa coisa institucional, que já é valorizada.

Agradecimentos e conclusão da entrevista.



## ANEXO XVI

### TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA DO PARQUINHO RIO

Entrevista realizada, por telefone, com a coordenadora do projeto, sendo a pesquisadora identificada por “P”, e a entrevistada por “E3”.

**P: O que te motivou a trabalhar com arte?**

E3: Eu sempre gostei, sempre tive bastante familiaridade, então foi meio natural. A escola que eu estudei, muitas disciplinas abordavam artes, era uma escola que incentivava bastante esse lado.

**P: Então foi algo bem natural?**

E3: Sim, no começo eu não conhecia, não sabia que existia essa possibilidade. Eu pensava em fazer arquitetura.

**P: Está muito relacionada a arquitetura, né?**

E3: Sim, sim.

**P: E a questão com o trabalho de arte, você diz que foi desde a escola, mesmo na sua formação, serviu para você começar a trabalhar com criança?**

E3: Minha mãe é psicóloga e educadora, e eu a acompanhava bastante no trabalho, com certeza influenciou. Na faculdade eu podia escolher entre licenciatura e bacharelado, optei por licenciatura, comecei a cursar as disciplinas que achei que abririam mais possibilidade para trabalho, mas na faculdade eu tinha uma professora de artes e educação e acabou impactando.

**P: Já no Parque do Rio, você vê influência da arte no desenvolvimento da forma criativa das crianças?**

E3: No Arte no Parque, temos um curso que aborda várias linguagens. Não acho que ele tenha a pretensão de inspirar as crianças no campo da arte, mas naturalizar outras maneiras de aprendizado, se expressar, abrir possibilidades de expressão que não só escrita. E as crianças também são pequenas, é uma possibilidade de suplementação de aprenderem através da experiência.

**P: Você acha que é possível sentir que as crianças estejam criando uma liberdade para criar?**

E3: No Arte no Parque as crianças lidam com diversos materiais diferentes, e com a possibilidade de criar, imaginar várias formas de expressão, e as crianças acabam sendo influenciadas por isso. Elas usam água, várias texturas diferentes, vão passear no parque, observam a lousa, fazem desenhos de observação, cada uma expressa aquilo de uma forma diferente. Observam o trabalho das outras crianças, têm idades diferentes. Por mais que elas não entendam isso agora, mas eu acho que essa experiência trocada dentro do grupo, com os objetos e com a natureza, permaneça de alguma maneira com as crianças.

**P: Sobre o trabalho com as professoras, tem algo que você mudaria? Ou sua atuação no Arte no Parque, tem algo que você mudaria ou melhoraria? Ou até com os pais das crianças, ou algo técnico que você mudaria ou agregaria ao curso?**

E3: O espaço pra realizar o curso contínuo é muito pequeno, por exemplo, o Arte no Parque tem uma turma pequena, e existe um desejo dos outros professores em realizarem cursos contínuos, então já existe uma demanda de como a gente pode pensar em outros formatos para cursos contínuos. É mais uma questão prática e administrativa do que o Arte no Parque em si, mais a questão do espaço.

**P: Você acha que o Parque do Rio pode ser prejudicado em função do momento político que estamos vivendo?**

E3: Eu acho que sim. De alguma maneira já estamos vivendo isso numa escala nacional gradual, e, ao mesmo tempo, acho que é uma escola que está protegida pela sua história. No máximo, acho que o que pode acontecer é uma precarização, haver uma dificuldade pra captar verbas para projetos, ou acontecer a nomeação de um novo diretor com posição conflitante de como a escola funciona. Coisas nesse sentido podem afetar a escola. Ao mesmo tempo, existe um corpo de professores muito antigo aqui, e a presença de muitos artistas locais, o parque também conta muito com isso.

Agradecimentos e conclusão da entrevista.

## ANEXO XVII

**GUIÃO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS E COORDENADORA DO  
PARQUINHO RIO**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Perguntas</b>
Importância atribuída ao seu trabalho.	Percepção a respeito do trabalho realizado no Parquinho Rio.  A importância do seu trabalho no desenvolvimento dos alunos.	Buscar compreender a motivação dos professores para exercer esta atividade.	O que lhe motivou a atuar como professora de arte?  Acredita que as linguagens artísticas podem contribuir para o desenvolvimento emocional, cognitivo?
Relação dos professores com os alunos	Relacionamento com os alunos.  Controle sobre as atividades propostas	Percepção dos limites relação professor e aluno.  Influência do aluno no planejamento da aula.	Os alunos, de modo geral, respeitam as suas orientações em aula? Já modificou alguma vez o plano de aula por conta de alguma intervenção do aluno que acreditou que poderia ser enriquecedor? Pode citar alguma que lhe marcou?

<p>Relação dos professores com a supervisão/coordenação do Curso Arte no Parque</p>	<p>Observar a autonomia dos professores no planejamento e execução das aulas. Controle sobre as atividades realizadas pelos mediadores</p>	<p>Perceber como se dá a relação entre os professores e a supervisão. .</p>	<p>O planejamento de aula é feito em conjunto com a Coordenação/Supervisão? Há espaço para a proposição de projetos, ideias para o curso Arte no Parque?</p>
<p>Encerramento. Possíveis perguntas que surjam ao longo da entrevista. Agradecimento.</p>	<p>Opinião do Entrevistado em relação ao estudo.</p>	<p>Perceber a relevância da pesquisa e possíveis inclusões.</p>	<p>Há algo que gostaria de acrescentar?</p>