

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

THAYS GONÇALVES ARANTES

**EBA! EDUCAÇÃO COM BASE EM ARTE: CENAS DE UMA EXPERIÊNCIA
DE APRENDER A ENSINAR COM A LINGUAGEM DA ARTE**

Uberlândia
2009

THAYS GONÇALVES ARANTES

**EBA! EDUCAÇÃO COM BASE EM ARTE: CENAS DE UMA EXPERIÊNCIA
DE APRENDER A ENSINAR COM A LINGUAGEM DA ARTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Curso de Mestrado em Linguística, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Linguística.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Dilma Maria de Mello

Uberlândia
2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

- A662e Arantes, Thays Gonçalves, 1979-
 Eba! Educação com base em arte: cenas de uma experiência de
 aprender a ensinar com a linguagem da arte / Thays Gonçalves
 Arantes. -2009.
 220 f. : il.
- Orientadora: Dilma Maria de Mello.
 Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Pro-
 grama de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos.
 Inclui bibliografia.
1. Lingüística aplicada - Teses. 2. Arte e educação - Teses. 3. Pro-
 fessores - Formação - Teses. I. Mello, Dilma Maria de. II. Universidade
 Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüís-
 ticos . III. Título.

CDU: 801

THAYS GONÇALVES ARANTES

**EBA! EDUCAÇÃO COM BASE EM ARTE: CENAS DE UMA EXPERIÊNCIA
DE APRENDER A ENSINAR COM A LINGUAGEM DA ARTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Curso de Mestrado em Linguística, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, para a obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Dissertação defendida em 25 de maio de 2009 e aprovada pela banca examinadora constituída pelos professores:

Prof^a. Dr^a. Dilma Maria de Mello
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Orientadora

Prof. Dr. João Antonio Telles
Universidade Estadual de São Paulo (UNESP)
Examinador Externo

Prof^a. Dr^a. Maria Inês Vasconcelos Felice
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Examinadora Interna

*À minha irmã, **Kássia**,
a grande responsável por eu estar aqui.
A todos os adeptos da EBA.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela arte da vida.

Aos meus pais, pela oportunidade de estrear no palco da vida.

À minha irmã Kássia, por ter me apontado o meu lugar no espetáculo.

Ao meu irmão Dudão e meus cunhados Cida e Élcio, por acreditarem no meu trabalho, respeitarem e apoiarem “minhas inovações”.

Ao meu Pipão, por me ter feito sorrir e amar como não sabia ser possível.

À Carmen Agustini, minha “mecenas”, por acreditar em mim e em meu trabalho e me ensinar o significado do verbo “pesquisar”.

À minha orientadora Dilma, minha amiga “hippie”, pelo empréstimo dos óculos, das sandálias, por me apresentar caminhos possíveis e por não ter desistido de mim, por mais que eu tenha tentado fazê-la desistir.

A todos os meus amigos por acompanharem e apoiarem a realização dessa peça. Em especial, ao André, pelo apoio incondicional.

À Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, e programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, pelo privilégio desta oportunidade e pelo palco cedido.

À professora Dr^a. Maximina Maria Freire, pelas considerações a respeito do meu trabalho quando da realização do V SEPELLA.

Aos professores, Dr^a. Alice Cunha de Freitas e Dr. Waldenor Barros Moraes Filho pelas colaborações no exame de qualificação.

Aos professores Dr. Orlando Vian Júnior e Dr^a. Vera Lúcia Lopes Cristóvão, pelas considerações a respeito do meu trabalho quando da realização do VI SEPELLA.

As colegas do GPNEP, pelo apoio, pela paciência, pelas contribuições ao longo do desenvolvimento de minha peça. Em especial, à Judith, meu exemplo de calma e competência.

Aos meus colegas de mestrado, pela companhia agradável e pelos momentos felizes durante as disciplinas cursadas.

Ao Auro Sakuraba (UNESP – Assis), meu anjo oriental, que de tão boa vontade me ajudou.

À família “Pequeno Príncipe” pelo apoio, paciência e compreensão durante todo o processo do mestrado.

À minha banca de defesa, os professores Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice e Dr. João Antonio Telles por todo o diálogo e contribuições.

Meu agradecimento especial a todo o grupo de EBA/2008, este show também é de vocês, muito obrigada por me darem 28 mãozinhas e terem se tornado folhas da minha árvore.
E a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste espetáculo.

MUITO OBRIGADA!

Diferente

Cada um de nós traz seu valor
cada um tem seu amor
cada um a sua cor
emoção em cada olhar
marcada pelo sentimento
bate em cada coração

cada um de nós tem sua dor
cada um sente um sabor
cada vida tem um dom
cada nota tem um som
versos de cada lição
brilha em cada pensamento

Cada voz possui um timbre
cada um torce pra um time
cada fé uma religião
cada um tem seu destino
cada sina seu caminho
cada mente uma opinião
Diferente...
igualadas na união

(Márcio Kadá - Fábrica da Arte)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivos descrever e analisar criticamente: (1) a experiência de aprender a ensinar com a linguagem da arte; (2) a educação de professores, principalmente da professora pesquisadora a partir da experiência de se aprender a ensinar com a linguagem da arte. Esta pesquisa foi desenvolvida no palco da Pesquisa Narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 1988, 1990, 1995, 1998, 2004, CLANDININ; CONNELLY, 1986, 1994, 1995, 2000, CLANDININ, 2007, MELLO, 1999, 2004) que apresenta as experiências de vida e de sala de aula, como um caminho para a reflexão de professores e da Pesquisa com Base em Arte (EISNER, 1991, 2002, DIAMOND, 1997, 1999, TELLES, 1991, 1997, 1998a, 1998 b, 1999, 2004, 2005, 2007, DUARTE, 2001). A geração dos textos de campo foi motivada ou resultou, em grande parte, em atividades artísticas e o texto de pesquisa foi composto utilizando várias formas de expressão da linguagem da arte. Para a realização desta pesquisa, parte da composição dos textos de campo aconteceu em um curso de Educação com Base em Arte, em uma universidade brasileira, com 28 professores de variadas áreas do conhecimento. A composição dos textos de campos se deu por meio das fichas de inscrição, dos planejamentos dos encontros do curso, gravações em áudio, diários reflexivos, análise das narrativas, das produções artísticas e não-artísticas dos participantes do curso de Educação com Base em Arte. A transformação dos textos de campo em texto de pesquisa aconteceu a partir da composição de temas e de sentidos das histórias vividas, de acordo com Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001). A partir das composições de sentido dos textos de campo foi possível ver a Educação com Base em Arte como um espaço que possibilita a educação de professores e o trabalho com a diversidade, valorizando a cognição e as emoções. As composições de sentido nos possibilitaram ainda entender a linguagem da arte como um instrumento que permite ao professor narrar, refletir e compartilhar suas experiências de vida e educacionais a partir de variadas formas de expressão da linguagem da arte.

Palavras-chave: Pesquisa Narrativa, Pesquisa com Base em Arte, Educação de Professores, Linguística Aplicada.

ABSTRACT

The aim of this dissertation is to critically describe and analyze: (1) an experience of learning to teach with the language of art; (2) the teacher education, specially the teachers' educator, in the experience of learning to teach with the language of art; This research was developed in the stage of Narrative Inquiry (CONNELLY; CLANDININ, 1988, 1990, 1995, 1998, 2004, CLANDININ; CONNELLY, 1986, 1994, 1995, 2000, CLANDININ, 2007, MELLO, 1999, 2004) that presents life and educational experiences as a way to teachers' reflection and in the stage of Art-based Research (EISNER, 1991, 2002, DIAMOND, 1997, 1999, TELLES, 1991, 1997, 1998a, 1998 b, 1999, 2004, 2005, 2007, DUARTE, 2001). The generation of field texts was motivated or resulted, in the most, by artistic activities and the research text was composed by means of many forms of expression of the language of art. In order to develop this research, part of the composition of the field texts took place during an Art-Based Education course, at a Brazilian university, with 28 teachers from many knowledge areas. The field texts were composed by the inscription forms, the teacher's educator course plans, audio records, reflective diaries, narrative analyses and analyses of the artistic and non-artistic productions of the course participants. The transformation of the field texts into research text took place with the creation of themes and the meaning composition based on the studies of Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001). From the meaning composition of the field texts we were able to see art-based education as a space that makes possible the teacher education, working with diversity and valuing cognition and emotions. The meaning composition also showed us the language of art as an instrument that allows teachers to narrate, reflect and share their experiences of life and education using different forms of expression of the language of art.

Key words: Narrative Inquiry, Art-based Research, Teacher Education, Applied Linguistics.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 – Dr. Novac	55
IMAGEM 2 – Lambari	55
IMAGEM 3 – Música de Cabral, Fofote, Mãezona e Pureza	56
IMAGEM 4 – Recital de Piano	56
IMAGEM 5 – Meu Eu de Gaivota	57
IMAGEM 6 – Meu Eu de Regina (Golisminos)	57
IMAGEM 7 – Meu Eu de Florzinha	58
IMAGEM 8 – Meu Eu de Budinho	58
IMAGEM 9 – Meu Eu de Fiona	58
IMAGEM 10 – Meu Eu de Helena	58
IMAGEM 11 – Meu Eu de Anna	59
IMAGEM 12 – Meu Eu de Glória Pólo	59
IMAGEM 13 – Sala do Curso de EBA	60
IMAGEM 14 – Corredor do Curso de EBA	60
IMAGEM 15 – Poema de Helena e Lira	60
IMAGEM 16 – Poema de Regina e Gabriela	60
IMAGEM 17 – New York, New York	61
IMAGEM 18 – Foto de EBA por Gaivota	62
IMAGEM 19 – Foto de EBA por Lira	62
IMAGEM 20 – História em Quadrinhos de Gaivota e Maísa Habilidade	63
IMAGEM 21 – <i>E-mail</i> de Divulgação do Curso de EBA	91
IMAGEM 22 – Cartaz de Divulgação do Curso de EBA	91
IMAGEM 23 – Ficha de Inscrição do Curso de EBA	92
IMAGEM 24 – Nossos “eus”	126
IMAGEM 25 – Orquestra: O brilho de cada um, para um objetivo comum	137
IMAGEM 26 – Desenho de Alegria	154
IMAGEM 27 – Professo de Grande Coração	164
IMAGEM 28 – Professor Desencapsulado	165
IMAGEM 29 – Professor Descobrendo a Alegria	166

IMAGEM 30 – Para educar, antes é preciso amar	167
IMAGEM 31 – Professor que encanta	168
IMAGEM 32 – Iluminar-se	169
IMAGEM 33 – Mudança Radical	170
IMAGEM 34 – Do pedestal à Arte	176

LISTA DE ABREVIATURAS

EBA Educação com Base em Arte

GPNEP Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores

LA Linguística Aplicada

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

SEPELLA Seminário de Pesquisas em Linguística e Linguística Aplicada

SUMÁRIO

PRÓLOGO	21
Todo dia é dia de arte: a importância da arte em minha vida	24
A artista que há em mim: minha história com arte na escola	27
Empacotamento e Educação	31
“Tudo começou... há um tempo atrás...”	33
Despetalando a flor vermelha de caule verde.....	35
1 ESCRITURA E LEITURA DRAMÁTICA: AS BASES TEÓRICAS DA PEÇA	41
1.1 Conversa sobre algumas concepções de Arte	41
1.2 Conversa sobre algumas concepções de Linguagem?	47
1.3 Arte como Linguagem	52
1.4 Educação de Professores	64
1.4.1 Crença e Educação de Professores	65
1.4.2 Reflexão e Educação de Professores	67
1.4.3 Narrativas e Educação de Professores	70
1.5 Educação de Professores com Base em Arte	75
2 CONSTRUÇÃO DO CENÁRIO	79
2.1 No Palco da Linguística Aplicada	79
2.2 No Palco da Pesquisa Narrativa e da Pesquisa com Base em Arte	80
2.2.1 Componentes Centrais da Pesquisa Narrativa	85
2.2.2 Ética na Pesquisa Narrativa	86
2.3 Enredo: Contextualizando a História	89
2.3.1 Geração dos Textos de Campo	90
2.4 As Personagens da Peça	93
2.5 Laboratório cênico: Buscando Informações para Compor o Espetáculo	105
2.5.1 Instrumentos e Procedimentos para Geração dos Textos de Campo	105
2.6 Ensaio: Como Compor o Espetáculo da experiência de aprender a ensinar com arte..	107

3. O SHOW VAI COMEÇAR	111
3.1 No Palco: Histórias de Espaço.....	114
3.1.1 Primeiro Ato: Cadê a chave?	114
3.1.2 Segundo Ato: Se Chorei ou se sorri, o importante é que emoções eu vivi	124
3.1.3 Terceiro Ato: Buscando a porta do saber? Bateu na porta errada!	133
3.1.4 Quarto Ato: Cada um de nós traz seu valor	136
3.1.5 Quinto Ato: A construção do saber com arte	145
3.2 A Trama: Histórias de Concepções	150
3.2.1 Sexto Ato: Não vai ter aula hoje, não? Só arte?	150
3.2.2 Sétimo Ato: Que Professor eu sou? Que Professor eu quero ser?	158
3.3 Nos Bastidores: Histórias de Organização	177
3.3.1 Oitavo Ato: Espelho, Espelho meu, Quem sou eu?	178
3.3.2 Nono Ato: Escrevendo, Refletindo e Respondendo as Perguntas de Pesquisa	182
ATO “QUASE” FINAL	187
Revendo a peça	187
Cenas que eu viveria de maneira diferente	193
Encenando outras peças	196
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	199
APÊNDICES.....	211
ANEXOS.....	217

PRÓLOGO

O prólogo, no teatro, é a cena introdutória, na qual, geralmente, se fornece dados prévios esclarecedores a respeito do enredo da peça. É o que pretendo fazer a seguir.

Decidi iniciar este trabalho apresentando meu perfil profissional para que você, leitor, conheça um pouquinho de quem está falando. E gostaria, também, de esclarecer a organização desta dissertação de mestrado que, apesar de manter os capítulos de fundamentação teórica, metodologia e análise, de acordo com as normas acadêmicas, apresenta algumas particularidades, em determinados aspectos, as quais apresento a você, leitor.

Sou Thays, professora-pesquisadora-participante deste trabalho, tenho 29 anos, sou graduada em Letras – Português/Inglês, pela Universidade Federal de Uberlândia, aluna do Mestrado em Estudos Linguísticos na mesma universidade. Atuo como professora de língua inglesa há nove anos. Trabalhei em um instituto de idiomas da cidade por quatro anos, ministrando aulas de língua inglesa para os níveis básico e intermediário, trabalhando com todas as faixas etárias. Atualmente, trabalho com crianças de cinco e seis anos em uma escola particular de educação infantil, ministrando não somente aulas de inglês.

Como grande admiradora das artes dramáticas, pude perceber, no decorrer da escrita desta dissertação, que vivi momentos semelhantes à escrita, à preparação, aos ensaios e à apresentação de um espetáculo teatral (a pesquisa bibliográfica, a seleção das vozes, a composição das personagens, a escrita e reescrita dos parágrafos). Considerando que, para Connelly e Clandinin (1988), as experiências significativas constroem unidades narrativas, os títulos dos capítulos desta dissertação estão embasados em minha unidade narrativa que é o teatro.

Nessa perspectiva, farei sempre referência ao meu trabalho como uma peça teatral (que tem prólogo, personagens, ensaios, enredo, cenário, atos, entre outros), que é, ao mesmo tempo, um texto artístico e uma forma de dar voz aos participantes da pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2000), à professora-pesquisadora e aos demais autores citados. Como em uma peça teatral, cada um tem seu papel, seu turno, as personagens dialogam entre si e todos tem o direito de mostrar suas vozes, que é uma forma de empoderamento relevante para a pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000).

Em alguns momentos do texto de pesquisa utilizarei, propositadamente, recursos textuais para expressar ênfase, eloquência, emoções, elementos como: tamanho da fonte, tipo da fonte, cor da fonte, estilo da fonte, letras maiúsculas, aspas, exclamações, reticências, linguagem oral. Alguns capítulos serão iniciados diretamente com uma imagem, um poema, um texto dramático, com a intenção de causar impacto no leitor, com o intuito de prepará-lo para um estilo de leitura que, às vezes, difere-se do tradicional. Essas opções são mais que uma forma de escrita, como afirmado por Eisner (2002):

“Temos a tendência em nossa cultura, de diferenciar forma de conteúdo. O que é dito, por exemplo, acredita-se que constitua o conteúdo. Como é dito, acredita-se que seja a forma. [...] Entretanto, o que é dito não pode ser precisamente separado de como se diz. Forma e conteúdo se interpenetram. A forma com que alguma coisa é dita molda seu sentido; forma transforma-se em conteúdo” (EISNER, 2002, p.197, minha tradução)¹.

A organização e a linguagem utilizadas nesta dissertação foram elaboradas conscientemente de acordo com os fundamentos da Pesquisa com Base em Arte a que se refere Diamond (1999). A escolha de se escrever um texto em primeira pessoa do singular, com metáforas e adjetivos foi uma escolha de assumir as concepções discutidas. Para tanto, apoiei-me nas idéias de Eisner (1991), que argumenta que a neutralização da voz, a aversão à metáfora e a adjetivos e a ausência da primeira pessoa do singular não são características da pesquisa qualitativa. Para ele, o pesquisador deve mostrar sua assinatura. Desta maneira, escrever em primeira pessoa é entrar em cena, tomar o turno e assumir: esta é a minha pesquisa e isto é o que eu tenho a dizer sobre ela (EISNER, 1991; PIRES, 1998).

O foco deste estudo é a educação de professores com base em arte. Mais que analisar a experiência de educação de outros professores, analisarei a minha prática enquanto alguém que viveu uma experiência de aprender a ensinar com base em arte. Analisarei ainda minhas expectativas sobre o que deveria ser essa experiência, minha posição, meus medos, dúvidas, concepções, reflexões, transformações. Pensarei nas causas e consequências de minhas escolhas e atos para meu eu-pessoal, meu eu-professora, meu eu –“educadora de professores”.²

¹ “We tend in our culture to differentiate between content and form. What is said, for example, is believed to constitute content. How it is said is believed to constitute form. [...] However, what is said cannot be neatly separated from how something is said. Form and content interpenetrate. The way in which something is spoken shapes its meaning; form becomes content.” (EISNER, 2002, p.197)

² O termo educadora de professores aparece entre aspas, porque acredito ser muito forte me auto intitular educadora de professores, visto que sou uma professora em construção.

Esta pesquisa foi desenvolvida no palco da Pesquisa Narrativa, de acordo com os estudos de Connelly e Clandinin (1988, 1990, 1995, 1998, 2004), Clandinin e Connelly (1986, 1994, 1995, 2000), Clandinin (2007) e Mello (1999, 2005), que apresentam as experiências de vida e de sala de aula como um caminho para a reflexão de professores. A Pesquisa Narrativa nem sempre é autobiográfica, mas muitas vezes é iniciada com a narrativa de vida do autor, porque é a partir do olhar para si que poderemos compreender melhor nossas histórias e as histórias de nossos participantes (MELLO, 2005). Outro ponto que merece ser lembrado é que nem toda Pesquisa Narrativa precisa ser desenvolvida com base em arte, embora seja muito comum o uso da arte na escrita dos textos de pesquisa, como afirmado por Mello (2005):

Parece também importante ressaltar que, apesar de a Pesquisa Narrativa poder ser desenvolvida com base em artes, como apontado por Diamond (1999), isso não implica que seja sempre baseada em artes. Embora em muitos dos estudos em Pesquisa Narrativa haja ampla utilização de metáforas, poemas, ficção e outras formas de arte como representação dos dados de pesquisa, há outros que embora ainda com alto nível de subjetividade não utilizam nenhum tipo de arte. (MELLO, 2005, p. 107)

A minha escolha foi de realizar uma Pesquisa Narrativa e também uma Pesquisa com Base em Arte (EISNER, 1991, 2002; DIAMOND, 1997, 1999; TELLES, 1991, 1997, 1998a, 1998b, 1999, 2004, 2005, 2007; DUARTE, 2001). Ainda para justificar minha escolha por este tipo de pesquisa, apóio-me nas palavras de Telles (2005):

[A Pesquisa com Base em Arte] é um instrumento propício ao desenvolvimento de um trabalho emancipador no campo da educação de professores. Ela dá aos participantes a necessária liberdade de escolha de seus próprios caminhos de reflexão, por meio do compartilhamento de problemas e de idéias acerca do ofício de ensinar. Tais oportunidades reflexivas são empoderadoras. Permitem que os professores tomem a palavra para, em público, compartilhem suas representações eliciadas pelos objetos de arte. (TELLES, 2007, p.2)

Outros pesquisadores tais como Telles (1991, 2004, 2005), Martins (1997), Duarte (2001), Oliveira; Oliveira; Fabrício (2004), Fernandes (2006), Duarte (2006), Cunha (2007), dentre muitos outros, trabalham com arte em suas pesquisas visando propiciar um espaço para reflexão e convidar os participantes a conhecerem outras possibilidades de ensinar e aprender. Em geral, esses autores trabalham principalmente com a fotografia, o teatro e o cinema.

Os trabalhos desses autores mencionados tem contribuído para despertar em alguns de nós – educadores – a consciência de outras possibilidades de ensino, outros caminhos possíveis que não os tradicionais. Eu ainda não tenho um trabalho formalizado na área da Educação com Base

em Arte, mas a arte sempre esteve presente em minha vida, dentro e fora de sala de aula. Eu, por várias vezes, a abandonei, ou ela foi retirada de mim, como poderão perceber no decorrer de minhas narrativas. Decidi, então, motivada pelas minhas histórias de vida, retomar a arte em minha vida e pesquisar como aprender a ensinar com base em arte.

Acredito que a relevância desta pesquisa resida no fato de a arte ser a linguagem utilizada para reflexão e educação de professores, por trabalhar com as várias formas de expressão da linguagem da arte e com professores de diversas áreas do conhecimento. Em geral, as pesquisas já realizadas enfocam uma ou duas formas de expressão da linguagem da arte e, muitas vezes, trabalham com professores de apenas uma área específica do conhecimento.

Para a realização desta pesquisa, parte da composição dos textos de campo³ aconteceu em um curso de extensão, cujo tema foi a Educação com Base em Arte (daqui para frente EBA), com 28 professores de variadas áreas do conhecimento, durante o qual aconteceram dez encontros de quatro horas de duração, no período de março a maio de 2008.

Passo agora a narrar cinco histórias vividas por mim que expressam um pouco de minha experiência com arte, de minha formação enquanto professora e parte da desconstrução do meu eu-professora inicial para construção de um novo eu-professora. Portanto, apesar de, em geral, a introdução de uma dissertação não conter subtítulos, os títulos das histórias, neste trabalho, serão os subtítulos desta introdução. Essas narrativas aparecem neste prólogo porque motivaram a realização deste trabalho e serviram para problematizar minhas perguntas de pesquisa

TODO DIA É DIA DE ARTE: A IMPORTÂNCIA DA ARTE EM MINHA VIDA

Desde pequena, sempre tive um gosto especial pela arte. Adorava recortar, colorir, pintar, dobrar, colar, inventar. Recortava todas as pessoas das revistas, fazia verdadeiras novelas com elas. Elas tinham nomes e famílias. Minhas novelas tinham vários núcleos. Era tudo tão meu que eu inventava o que quisesse, vivia como quisesse e dava a vida que quisesse aos meus personagens e eu sempre participava da história, era sempre a mais bela, a mais bem sucedida!

³ Em outros tipos de pesquisa, a geração dos textos de campo é chamada de coleta de dados, mas na Pesquisa Narrativa, esse procedimento não é uma coleta, é uma criação, uma geração de informações, que só se transformarão em texto de pesquisa após a composição de sentidos dos mesmos (CONNELLY; CANDININ, 2000).

Por ter o privilégio de ter uma mãe professora, sempre fui muito motivada a pintar, colorir, desenhar, escrever, recortar, colar, a desenvolver meu lado criativo e artístico. A motivação não veio só de dentro de casa, mas da escola também, apesar de em menor quantidade. Eu adorava as aulas nas quais, por algum, motivo nós tínhamos que “fazer arte”.

Uma experiência, em especial, que me marcou foi quando eu estava na sétima série e a professora de português propôs que nós lêssemos um livro e filmássemos a história lida para que assim toda a sala conhecesse a história de uma forma diferente. Ao invés de fazermos fichas de leitura, ou prova, faríamos uma filmagem!

Nós, alunos, deveríamos produzir, dirigir, filmar, editar, maquiar, atuar em nossos filmes. Como nas férias anteriores eu tinha escrito um livro, fomos falar com a professora para saber se além de sermos responsáveis pela filmagem, poderíamos optar por uma história escrita por uma aluna. A professora permitiu. Vivi então meu momento de glória. Produziria um filme com meu roteiro, sob minha direção! Nossa! Foi pura emoção! Para mim, aquela era uma oportunidade de viver um momento de dividir espaço com os grandes nomes da literatura. Afinal, meu livro seria encenado como se fosse uma grande obra.

Cada um dos integrantes do grupo leu o livro. Só tínhamos um exemplar, escrito à mão, mas isso não foi problema. Escolhemos os papéis, sendo alguns por opção, e outros por falta dela. Escolhemos, também, o figurino de cada personagem. Faltava um menino, que teria o papel principal masculino. Convocamos, então, meu irmão e um amigo, que concordaram em nos ajudar. Aproveitamos, também, um certo interesse afetivo que existia entre os atores principais e transferimos o casal para a filmagem. Não ensaiamos para a filmagem, nem decoramos falas, anotamos mais ou menos o que cada um teria que falar em cada cena e como todos conhecíamos a história, improvisávamos. Quando necessário, uma outra pessoa soprava o que deveria ser dito.

Era uma tarde de domingo. Eu morava perto de uma praça, que se transformou no cenário principal de nosso filme. Alguns atores não levavam o trabalho muito a sério... Não paravam de rir e eu ficava brava. Queria que o filme ficasse perfeito, que todos pudessem apreciar minha obra de arte. Afinal, era minha a história.

Nosso filme tratava de um amor proibido. Um casal muito jovem que se apaixonou e as famílias foram contra a união, devido à pouca idade de ambos. Forçaram uma separação. Mas após o mocinho da história salvar a vida da mocinha, os familiares se convencem de que não poderiam impedir tal amor.

A experiência com a filmagem dessa história foi uma experiência diferente, em que tivemos voz e ação. A professora nos deu uma tarefa e nós a executamos da forma que achamos que deveríamos. Ainda posso me lembrar de um monte de crianças correndo com uma filmadora nas mãos, gravando cenas na praça, na garagem de casa e no quarto transformado em hospital. Merecíamos o Oscar! E a professora também, pela oportunidade criada.

Nunca mais tive outra oportunidade como essa. Uma vez, no curso de publicidade, na disciplina de História da Arte, nós deveríamos fazer um comercial que simbolizasse o surgimento da arte, mas essa experiência não foi tão especial quanto a anterior, foi muito direcionada. Fizemos um jingle, um cenário com uma caverna, vestimos roupinhas de primitivos nas bonecas e montamos as bonecas nos dinossauros de brinquedo. Mas essa experiência não teve tanto sentido para mim. Era um comercial ao vivo e isso já não me deixou feliz. Queria que o comercial tivesse sido filmado e projetado, visto que, em geral, os comerciais são filmados e assistidos e não encenados ao vivo.

Mesmo algumas experiências sendo mais significativas que outras, sempre que a arte se fazia presente em sala de aula, me encantava. Alguns alunos não gostavam, mas eu adorava. Para mim, era uma forma mais prazerosa de aprender, mais intensa, na qual todos se envolviam, mesmo os que diziam não gostar. Esse tipo de envolvimento que não vejo acontecer normalmente em sala de aula.

Em geral, em sala de aula sempre tem alguns que estão apenas de corpo presente. Porém, quando a atividade exige que todos trabalhem, como foi o caso da filmagem, todos parecem se envolver de fato, dedicar-se e divertir-se. Na experiência vivida com a filmagem da história, sentimos prazer em desenvolver a atividade e queríamos repetir outras vezes, mas não foi permitido. Alguns pais foram reclamar que os filhos estavam se beijando nas gravações e a atividade foi suspensa por ordens superiores.

É uma pena que a arte seja uma atividade tão pouco explorada em sala de aula, preferindo-se os tradicionais seminários, aulas expositivas, cópias e repetições.

Como dito anteriormente, a arte sempre foi especial em minha vida. Sempre houve uma artista em mim que, algumas vezes, foi ignorada, mas nunca esquecida, como narrarei na história a seguir.

A ARTISTA QUE HÁ EM MIM: MINHA HISTÓRIA COM ARTE NA ESCOLA

A artista que há em mim sempre existiu em mim!

Quando tinha um ano de idade, todos me estimulavam a andar e eu, artista inata, ficava de pé e pedia palmas, batendo uma mão contra a outra. Assim que recebia os aplausos, ao invés de caminhar, como era o desejo de todos, eu me assentava e continuava brincando.

E a minha paixão pelo público e pelos aplausos não parou por aí...

Fui à escola bem cedo (2 anos) e adorava participar de todas as atividades artísticas, desfiles de carnaval, coreografias, dramatizações, jograis, apresentações musicais.

Nas aulas de evangelização, eu sempre participava das peças teatrais, mesmo não sendo de minha turma. Eu ainda posso me lembrar dos ensaios nas tardes de sábado, todos na maior boa vontade de ensaiar, de arrumar a maquiagem, o figurino... E tudo por pura realização pessoal, pois não ganhávamos nada “material” por isso. Mesmo assim, tudo era maravilhoso.

Comecei a estudar piano aos 5 anos e meio, porém, apesar de ser uma arte, não me encantava. A música nunca teve efeitos muito grandes em minha vida. Até hoje, muitas vezes, ela até me incomoda, dependendo do volume e do estilo. Embora, incoerentemente, na infância, eu adorasse cantar no coral, e adoro cantar até hoje, nunca me destaquei na música. Acho que pela falta de afinidade, talvez, ou de afinação. Por outro lado, eu sempre quis dançar e fazer teatro. Mas ao invés disso, meus pais me colocaram na natação. “Ah, a natação é um esporte completo, todo mundo tem que saber nadar. Seus irmãos nadam, você também vai nadar”, eles diziam.

Então, eu fui nadar! Por quatro longos e indesejados anos. Não gosto de água fria, nem de pressão, e além disso, detesto que gritem comigo e que me obriguem a competir. EU NÃO GOSTO DE COMPETIÇÃO! Por que isso é tão difícil de entender? A maioria das pessoas gosta de ganhar, de vencer, de derrotar o outro... Eu não gosto! Acho que é por isso que eu não gosto de esportes. Mas as pessoas não me entendiam e nem me entendem.

Deixando os esportes, e retornando à arte... Só depois que eu, finalmente, aprendi a nadar os quatro estilos, meus pais, então, permitiram que eu deixasse a natação e começasse a dançar.

Assim, comecei a dançar jazz aos dez anos, no mesmo clube em que nadava. Mas aquele não era um local apropriado. Era uma quadra de tacos soltos e bailarina nenhuma merecia aquilo. Fui, então, para uma academia de dança. Foi meu delírio! Dançávamos três vezes por semana.

Era minha glória! Ainda guardo comigo os sentimentos de estar em um palco. Uma mistura de medo, nervosismo e felicidade. Um prazer delicioso, um desafio.

Aquela academia de dança fechou e me mudei pra outra em que dancei até os dezenove anos. Lá tive mais oportunidades. Dançava mais, cinco vezes por semana. Tive aulas de teatro, por um curto espaço de tempo, de Yoga e de ballet. Nos festivais de final de ano, eu e meu parceiro de palco fazíamos apresentações teatrais entre as coreografias, com textos de nossa autoria. Eram cômicos, na maioria das vezes, mas eram informativos também. Fazíamos pesquisas, ensaiávamos, corríamos atrás do figurino, que era sempre muito interessante. Eu amava tudo aquilo.

Fui a escolhida para essas apresentações teatrais entre as coreografias porque já fazia teatro na escola. Na verdade, não foi bem uma escolha, pois eu me ofereci para fazer essas entradas especiais. A princípio, para ajudar no tempo da troca de roupa das bailarinas entre uma apresentação e outra, depois, continuamos porque era um sucesso, o público adorava e era diversão extra.

Por falar em teatro na escola, esta é outra grande paixão em minha vida, senão “A” grande paixão de minha vida: o teatro. Eu mudei de escola na sexta série e logo tive notícias de que tinha um grupo de teatro na escola. Mas os encontros aconteciam à tarde e eu estudava nesse período. Porém, no ano seguinte passei a estudar pela manhã.

Foi então que, meio sem jeito e desconfiada, decidi ir assistir a um ensaio de teatro do grupo da escola. Mas não se assistia só como espectadora. Era necessário participar do grupo porque tudo que acontecia lá dentro, deveria permanecer lá dentro. No primeiro dia, senti vergonha. Será que eu estava fazendo a coisa certa? Será que era daquele jeito que se deveria fazer? Nunca tinha participado de um laboratório de teatro antes.

O tempo foi passando e as tardes de quarta-feira eram as mais esperadas. Os ensaios do teatro eram como um espaço à parte na vida, no qual tudo era permitido e possível. Fazíamos apresentações em praças públicas, no pátio da escola e no próprio anfiteatro. Uma vez por ano, acontecia um festival de teatro em que todos os alunos participavam. Os artistas ganhavam prêmios e certificados. Era o melhor dia do ano.

Parece-me que o teatro é onde tudo acontece, tudo pode, ninguém lhe censura e nem julga. Porque não é você que faz e, sim, sua personagem. Assim, o teatro parece ser também o álibi perfeito. Porém, às vezes o que acontece dentro do teatro é o que a gente sempre teve

vontade de fazer e não tem ou não teve coragem, mas fazemos e dizemos que só fizemos porque o teatro pediu. Não sou eu, é minha personagem, dizemos.

Mas tudo isso passou... Infelizmente. Quando comecei o terceiro colegial, meu diretor de teatro sofreu um acidente e os encontros foram suspensos. Entrei para a faculdade, comecei a trabalhar na mesma época e também não tive mais tempo para continuar dançando.

Essa transição foi complicada porque tudo que eu gostava de fazer foi saindo da minha vida. Na verdade, eu fui expulsando da minha vida, porque precisava escolher entre a dança, o teatro e os estudos e o trabalho. Foi então que abandonei as paixões e segui a racionalidade. Tudo deveria ser quadrado. É assim que o mundo é! QUADRADO! E eu me alinhei. Porém, sempre parecia faltar algo.

Fiz vestibular, por experiência, no final do segundo colegial. Tentei o curso de Publicidade em uma faculdade particular. Passei, me tranquilizei, fiz um bom terceiro ano, mas mesmo assim quis fazer um intensivo para preparação para o vestibular da mesma faculdade particular. Fiz, passei e comecei a faculdade com dezessete anos. Muito jovem, logo percebi que eu não teria futuro ali e decidi abandonar o curso.

Depois, eu tinha em mente que eu faria medicina, talvez por ser um grande sonho de meu pai. Assim, entrei para o cursinho, uma das melhores coisas que já fiz! Nunca aprendi tanto, nem me senti tão inteligente. Fiz seis meses, depois prestei vestibular e não passei. Por sorte! Porque logo vi que eu jamais me daria bem fazendo medicina.

Depois dessa experiência, fiquei um tempo perdida sem saber o que fazer. Fiz, então, teste vocacional e descobri que tinha vocação para ser quase tudo. Entrei para o grupo de psicologia do colégio, que me ajudou muito com outras questões, mas não para a decisão sobre o caminho profissional a seguir.

O interessante era que enquanto eu não sabia que caminho tomar, parece que todos à minha volta sabiam. A vida toda me falaram que eu levava jeito para ser advogada e eu dizia: “advogada eu não vou ser nunca”. Deveria ter me escutado, mas ouvi minha tia, apaixonada pela profissão, dizendo que tinha diversas áreas nas quais eu poderia atuar, que decidi: “Farei **DIREITO**”. Assim, continuei no cursinho por um ano, pois “Direito” só tem vestibular anualmente. Estudei feito uma louca. No meio do ano, como meu desespero continuava, decidi prestar vestibular para testar meus conhecimentos. Prestei “Letras”, porque era o curso menos concorrido da época e passei em primeiro lugar. Mas não me matriculei, pois iria fazer

“**DIREITO**”. Quando finalmente chegou a data do vestibular para Direito, prestei e passei. Estudei dois anos e não gostei do curso, dos meus colegas, dos meus professores. Estava no lugar errado de novo. Achava que todos eram chatos e estudava forçada. Como não estava bem lá, decidi que largaria o curso.

A esta altura da vida, eu tinha começado a dar aulas de inglês e me sentia muito feliz, mas ainda tinha dúvidas de que faculdade cursar. Pensava em fazer psicologia, mas sempre me diziam que era um curso de malucos. Eu ria e pensava, então é o meu lugar. Até que um dia, minha sábia irmã, com seu jeito meio bravo de ser, me disse, “é você quem tem que decidir, mas para mim você deveria estudar Letras, pois é uma ótima professora de inglês e, portanto, nada mais normal”. Podia até parecer normal para ela, porque eu jamais havia pensado nisso, mas a opinião dela me fez pensar. Decidi, então, que estudaria Letras. Imaginem a revolta geral da população? Achavam que eu era louca, imprudente e que iria morrer de fome. Abandonar o “**DIREITO**” para fazer “letras”? Mas, eu abandonei.

Eu era uma artista sem palco. Até que, depois de seis tentativas em vestibulares e dois inícios e abandonos de cursos na universidade, achei meu novo palco: a sala de aula.

Mas, após um tempo no palco da sala de aula, comecei a me questionar: por que a sala de aula tem que ser palco de um artista solitário? Por que nossos alunos não podem ser nossos parceiros de palco? Por que eles são sempre a platéia? Mais que isso, por que não nos ajudam a escrever a peça que será encenada? Por que não escrevemos todos juntos uma peça de interesse de todos?

Talvez a resposta mais coerente para os questionamentos finais da história anterior, seja o tema da próxima história: o empacotamento. Os alunos não podem ter vez e voz porque estão no pacote dos que devem ouvir. Os que devem falar estão no pacote: professores. Em vários momentos da minha vida me senti e me sinto empacotada, rotulada, presa e lacrada, como será narrado na história que se segue.

EMPACOTAMENTO E EDUCAÇÃO

Um dia me foi perguntado porque o empacotamento me incomodava tanto e se eu alguma vez na vida já tinha me sentido empacotada. E eu respondi: A VIDA INTEIRA!

Antes mesmo de nascermos, somos empacotados e levamos rótulos para melhor identificação do pacote. É menino ou é menina, dois grandes pacotes. Se for menino será assim, já se for menina será de outra forma.

Assim que nascemos entramos em um pacote ainda maior: recém-nascidos. Daí as empacotadeiras mais antigas tem milhões de recomendações às novas empacotadeiras: Faça isso! Não faça aquilo! O “pacote” recém-nascido precisa disso, não pode aquilo outro.

Passado mais um tempinho somos promovidos ao pacote das crianças. Ninguém segura esse pacote! Tem que fazer isso com seu pacote! É assim que se ensina o “pacotinho”. E em seguida vêm as recomendações para os pacotes adolescentes. Depois para o pacote primeiro amor, depois namorados, esposos.

As recomendações são sempre gerais. Tudo que se fizer com um item do pacote serve para o pacote inteiro. O mais estranho é que se espera o mesmo resultado!

Eu já estive em vários pacotes: bebê, criança, aluna, universitária, mulher, casada, magra, de cabelo comprido, de óculos, CDF, organizada, bagunceira, tagarela, gordinha, inteligente, bailarina, atriz, dentre muitos outros.

Mas, os pacotes escolares eram os piores para mim porque a escola é um grande pacote. E dentro desse pacote há vários outros pacotes. Alunos de tal escola são arrogantes, ou “metidos”. Naquela outra só estuda “filhinho de pai”; nessa não, os alunos são legais.

Há ainda outro sub-pacote: a turma à qual se pertence. A 7ª ‘A’ é ótima, a ‘B’ nem tanto, a ‘C’ é o limite e a ‘D’ é o verdadeiro caos, ninguém quer. Os rótulos eram e são postos em cores vibrantes. E cada elemento desse pacote é numerado. A chamada é numérica. Para ver se todos os itens se encontram, o professor começava: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8... é produção em série.

Em minhas experiências, os professores, salvo raras exceções, nos identificavam assim: você aí do fundo de óculos e moletom. Você aí de aparelho. Nomes? Pra quê? Dá muito trabalho decorar e no ano que vem é outro pacote, com outros nomes. O pacote “professores” não pode se envolver com o pacote “alunos”, pois se perde o respeito, acaba com a organização dos pacotes.

Imagine um pacote em que houvesse professores e alunos misturados... Que absurdo! Que desordem!

Há, porém, um outro grupo que não é muito querido, o qual se vive tentando esconder ou guardar em um lugar em que ninguém veja ou tenha acesso. Mas esse grupo é inquieto e sempre dá um jeitinho de reaparecer: é o grupo dos diferentes.

Ser diferente é não querer estar nos pacotes, nem querer que os outros estejam, mesmo que a sociedade insista em nos empacotar. É não caber em nenhum pacote ou caber em quase todos, dependendo do momento. Ser diferente é não gostar de ser rotulado; é, muitas vezes, ser considerado: sem personalidade, inconstante, incoerente, vira folha, rebelde, transgressor. Porque é um pouco de tudo e não é igual a nenhum outro.

Cada diferente é único!

Eu me considero uma diferente. E prefiro não pensar nas pessoas como grandes itens rotulados, prontos para serem empacotados. E isso reflete no meu EU, no meu eu-aluna, no meu eu-professora, principalmente.

Nunca quis ser mais uma na multidão, sempre tentei fazer diferente, me fazer notar. Penso o mesmo de cada um de meus alunos. Cada um deles tem um nome, um gosto particular, um limite, um potencial. E todos precisam de atenção, motivação, convites, cada um do seu jeito. Eu desejo que cada um tenha espaço, no espaço comum da sala de aula.

Como aluna, busquei sempre meu espaço, no fundo da sala de aula, mesmo sendo considerada uma das melhores da turma. Eu queria provar que nem todo bom aluno assenta na frente e nem todo o fundo é de desordeiros. Não gosto de segregação. Se a sala fosse sempre misturada, talvez não houvesse mais esse rótulo e essa barreira.

E os do meio? O que eles são? A barreira? Indiferentes? Ser coluna do meio é o que pode haver de mais ignorável! Não recebe atenção nem por ser bom, nem por ser ruim, está na média! Não há pacote mais desprezível que os que estão na média no mundo de hoje!

Por que não sacudir os pacotes, misturar os vizinhos, arrancar os rótulos? Por que não propor algo novo, menos quadrado, menos amarrado, menos empacotado? Abramos os pacotes! Liberdade! Espaço! Voz!

Mas essas idéias não estiveram sempre presentes em minha vida. Minhas concepções foram mudando e fui amadurecendo tanto quanto pessoa quanto como professora. Apesar de esse processo de transformação não ter acabado e eu acreditar que ele nunca acabe, achei importante

contar como me tornei professora e contar o início do processo de desconstrução e reconstrução do meu eu-professora, como narrado nas histórias a seguir.

“TUDO COMEÇOU... HÁ UM TEMPO ATRÁS...”⁴

A professora que sou hoje é uma grande colcha de retalhos, uma parte de cada um que passou em minha vida: meus pais, irmãos, amigos, professores, colegas de sala, colegas de trabalho, amores.

Quando pequena, sempre dizia que seria professora. Mesmo não sabendo de que, nem de quem, eu queria ser professora, muito provavelmente por influência de minha mãe que também é professora. À medida que os anos foram passando, eu quis ser muitas outras coisas, menos professora. Queria ter uma profissão diferente. Ser professora era comum aos meus olhos e ser comum não me agradava, pois pensava que não contribuiria em nada e que qualquer pessoa poderia fazer aquele trabalho. Quis ser atriz, publicitária, psicóloga, médica, mas comecei a dar aulas cedo. Queria ser tanta coisa, mas comecei mesmo sendo professora.

Quando comecei, eu era quase tão jovem quanto meus alunos, mas aprendi que para ensinar não precisa ser mais velha. Aprendi muito neste período, pois meus alunos e eu tínhamos idades próximas e, portanto, muitas dúvidas em comum. Descobri que o que me fazia ser a professora era somente o fato de eu ter estudado e preparado uma apresentação do tema que seria discutido naquele dia. Porém, até então, minha concepção de ser professora era ter mais conhecimento sobre determinado assunto que um grupo de pessoas mais jovens, um trabalho que qualquer pessoa poderia desenvolver.

Pouco tempo depois comecei a dar aulas de inglês. Eu não esperava pelo emprego, mas ele me apareceu de surpresa e eu o aceitei. Foi muito bom, porque continuei o meu processo de tornar-me professora. O emprego era em um instituto de idiomas e lá aprendi concepções diferentes de ser professora. Eu deveria ter uma pronúncia o mais próxima possível de um falante nativo de inglês, deveria antecipar as dúvidas e perguntas que os alunos pudessem vir a ter e, em última instância, deveria sempre esclarecer a dúvida na aula seguinte, caso o aluno me

⁴ O título é referência a música “Milla” de Netinho.

perguntasse e eu não soubesse a resposta na hora. Disseram-me que era sempre tarefa do professor saber, ter respostas, dar respostas.

Eu não estranhava tais concepções sobre o ser professor, na época. Tinha estudado língua estrangeira naquela mesma instituição em que fui trabalhar e nunca havia estudado nada sobre concepções de linguagem, de ensino e aprendizagem. Acreditava que eu estava em sala de aula para transmitir tudo que sabia, mas, por outro lado, já acreditava que os alunos tivessem algo a ensinar para o professor. No entanto, eu era a dona do saber, tanto que dizia que acreditava que, em sala de aula, EU transmitia os conhecimentos, ditava as normas. Ainda carrego parte dessas concepções comigo. Acredito que a sala de aula tem seu momento de completa desordem, mas é preciso estabelecer um mínimo de regras para uma convivência social saudável. Essas regras podem ser negociadas, desde que o professor esteja disposto. Eu negocio algumas regras, mas ainda imponho várias.

Porém, apesar do meu lado ditadora, nunca fui a favor da avaliação como instrumento de poder, como é usada em algumas escolas. A avaliação sempre foi um ponto de discórdia onde trabalhei e nas aulas da prática de ensino durante o curso de Letras. Nessas aulas, estudávamos sobre avaliação continuada e os defeitos dos sistemas de avaliação na escola, mas os nossos professores nos avaliavam exatamente como criticavam. Durante minha prática de ensino, por exemplo, convenci meus colegas a propormos um sistema avaliativo que fosse coerente ao que tínhamos estudado exaustivamente e no qual EU acreditava. Era uma série de avaliações continuadas, que avaliariam o desenvolvimento do aluno dia-a-dia. Meus colegas não ficaram muito felizes, porque parecia muito trabalhoso elaborar, corrigir, esclarecer dúvidas e retornar as avaliações aos alunos a cada aula.

Cabe ressaltar que sempre me senti um pouco dona da verdade, independente do que o mundo pensasse sobre isso, se eu achasse, ERA! Por isso marquei o pronome EU em maiúsculo para facilitar a leitura e a percepção do quanto o meu EU sempre esteve em destaque. Refletindo sobre esta minha afirmação, acabo de concluir que devo ter me tornado professora, porque descobri um lugar onde EU pudesse fazer minha vontade se impor, que seria uma forma de ser a detentora do poder.

Mas, com a experiência, a vivência de sala de aula, a maturidade e principalmente depois do curso de Letras, minhas concepções foram mudando, como mencionada na história Empacotamento. Mais ainda durante o mestrado, quando tive uma fase de desconstrução de

minha identidade professora, o que acabou por afetar minha identidade pessoa, porque somos seres complexos, compostos por vários eus.

Contarei parte de minha desconstrução. O momento em que a flor vermelha de caule verde começou a me incomodar mais e que tive vontade de despetalá-la e desenhar minha flor do meu jeito.

DESPETALANDO A FLOR VERMELHA DE CAULE VERDE⁵

Tive uma professora durante a graduação que sempre me incentivou a dar continuidade aos meus estudos, fazer especialização e mestrado após a graduação. Como quase sempre, tudo que eu digo que nunca faria, eu faço, com o mestrado não foi diferente. Acho que sofro da síndrome da raposa, como na fábula da raposa e as uvas: a síndrome do “quem desdenha quer comprar”. (Vou refletir sobre isso!)

Eu dizia durante toda a graduação que não faria mestrado, que aquilo não era para mim, que não teria condições, que era MUITO para mim, mas prestei o processo e passei. Entrei para o curso de mestrado na linha de pesquisa com maior destaque, na época. Minha orientadora, da época, era desta linha e tínhamos/temos uma afinidade enorme, então dei início aos meus estudos. Naquela época, nunca havia procurado, nem pensado em conhecer outras linhas de pesquisa.

Porém, no primeiro semestre do curso, fui a um congresso sobre a linha que pesquisava. Voltei de lá totalmente sufocada e apavorada. Parecia-me que todas as pessoas eram máquinas, que todas as pesquisas eram iguais e me senti uma ET. A única frase que ecoava em minha mente era “ESTE NÃO É O SEU LUGA-A-A-A-A-R”! Voltei, conversei com minha orientadora a respeito e ela sempre me ouvia, orientava, tranquilizava, mas me sugeria pensar sobre o que realmente queria para minha vida acadêmica e o que me faria feliz como pessoa.

Nesse período, eu estava cursando a disciplina “Reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas” e minha identidade estava sendo abalada. A desconstrução de minha

⁵ Esse título é referência a história “Era uma vez” sobre a flor vermelha de caule verde. (Anexo B) Despetalar a flor vermelha de caule verde é uma metáfora para simbolizar a desconstrução das concepções construídas a partir da educação tradicional e uma tentativa de construção de concepções baseadas em uma educação mais democrática em que todos possam ter vez e voz.

antiga identidade começava a aparecer, sinalizando o processo de desconstrução das marcas da educação tradicional em minha vida, o que tem sido um longo e doloroso processo, desde então.

De repente, em uma aula dessa disciplina mencionada, meu chão foi retirado. Iniciou-se uma discussão sobre certo e errado e a professora comentava que certo e errado eram conceitos muito fechados, sempre nos perguntando o que seria certo ou errado. Dizia, ainda, que isso não precisava ser algo preestabelecido e que existiam vários caminhos possíveis. E eu me perguntava: Como assim? Isso era realmente me tirar o chão porque a única certeza que eu tinha na vida era que existia um certo e um errado. Mas em pouco tempo essa certeza foi abalada. Senti-me mal e tive momentos de irritação. A dona da verdade tendo sua VERDADE contestada, duvidada? Era o meu fim. Como seria dali para frente, se o certo e o errado não eram mais tão certos ou tão errados?

Eu não sabia mais como seria dali para frente, sem meu mundo dual (certo X errado, bonito X feio, bom X ruim). Em meio a essa confusão de pensamento, um novo caminho me foi apresentado – o da pesquisa narrativa. Foi como se tivesse encontrando um tesouro até então desconhecido por mim. Eu adoro histórias, pois acredito que sejam um caminho muito saboroso para a aprendizagem. Parecia realmente um tesouro, um tipo de pesquisa acadêmica, com base em histórias de vida, em que eu poderia me expressar pela arte, sem vergonha, sem constrangimento. Fazer pesquisa dessa forma seria construir “saber com sabor” como sugere Rubem Alves (1995), e como é, também, discutido por Mello (1999; 2005; 2007).

Além disso, descobri que, além da Pesquisa Narrativa trabalhar com histórias de vida, ainda podia ser Pesquisa Narrativa com Base em Arte; ou seja, eu poderia unir à pesquisa elementos que me encantavam. Passei, então, da fase da irritação, do sentir-me mal com o processo reflexivo vivido na mencionada disciplina, para a fase da curiosidade. Passei a querer conhecer mais, saber TUDO e nos meus pensamentos mais secretos, eu queria fazer esse tipo de pesquisa.

Porém, eu era, ainda, pesquisadora de outra linha, que nada tinha a ver com a Pesquisa Narrativa. Assim, meus pensamentos foram tomados por um furacão, nada mais queria ficar no lugar, a ordem tinha sido desestabelecida. Minhas certezas estavam sendo questionadas e por consequência minha identidade. E agora? Como reordenar os pensamentos? Como eu desenharia minha história? Poderia escolher meus lápis? A forma?

A dúvida e o medo tomavam meus pensamentos. Qual seria minha identidade? O que poderia e deveria ser feito? Vivi, na época, fase em que não aceitava nem um caminho, nem outro. Questionava os dois, por curiosidade, por vontade de conhecê-los melhor, mas ainda não tinha me convencido e nem me encontrado. Um caminho eu já conhecia, era cheio de regras e formas, me amarrava, me reprimia, mas me protegia. Esse caminho era aceito e respeitado por todos, era o caminho das certezas, no qual eu sabia o que fazer e como fazer. O outro era desafiador, desconhecido, muito questionado, mas me libertaria, me estimularia a caminhar com minhas próprias pernas. Por outro lado, ao mesmo tempo, me exporia e eu teria que lutar por seu espaço. Não tinha um modelo a seguir no novo caminho e cada vez que perguntava como se faz isso? Recebia como resposta: “Como você pensa que poderia fazer?” Assim, ao mesmo tempo que me encantava, me apavorava. A quem eu atribuiria a culpa se algo saísse errado? Mas nem errado existia mais! Quanta confusão! Quanta dúvida!

Foi então que decidi colher todas as flores, arar o terreno, deixá-lo descansar. Esse foi um momento doloroso, pois teria que arrancar as marcas impressas por anos, desfazer-me da tradição, desvestir a armadura, deixar-me expor. Esse processo gerou muita desordem e confusão. Desordem de pensamentos, confusão de emoções, sentimentos, mas, acima de tudo, nasceu uma vontade de aprender coisas diferentes, de outra forma. Havia surgido uma abertura na minha personalidade radical e tradicional. Era hora da Sra. Sabe Tudo desfazer-se do título.

Em 2007, fui ao I Ciclo de Contação de Histórias de Professores em Assis –SP e tive a oportunidade de conhecer de perto um pouco mais da Pesquisa Narrativa, da Pesquisa com Base em Arte e suas dinâmicas. Senti-me como se sempre tivesse pertencido àquele lugar! Eu tinha muitos pensamentos congruentes com os dos outros participantes, eu acreditava no que eles acreditavam, tinha esperanças e vontade de fazer diferente como eles pareciam fazer. No retorno do Ciclo, escrevi o poema Hippies X Hitlers:

Hippies X Hitlers



Hippies não se importam com a quantidade
Hitlers querem mais, sempre mais
Hippies vêem caminhos diferentes, opções
Hitlers separam o que é certo do que é errado
E os certos são os Hitlers
E o resto é resto
Os hippies não estão em busca da verdade



Mas das verdades
 Os Hitlers são a verdade única e absoluta
 Os Híppies são abertos, revolucionários, subversivos
 Os Hitlers são engessados, amarrados, conversadores
 Os Híppies usam vários óculos
 Os Hitlers usam tapadeiras
 Os Híppies esperam que o tempo de cada um aconteça
 Os Hitlers forçam que o tempo aconteça
 Híppies refletem
 Hitlers analisam, buscam provas e comprovações
 Híppies são falíveis
 Hitlers são... perfectíveis
 Há Hitlers disfarçados de Híppies
 Híppies não precisam de disfarce
 Hitlers precisam salvar o ego
 Híppies tem o ego salvo
 Vou deixar a barba e os cabelos crescerem
 Tirar meu uniforme
 Deletar "Hei, Hitler"
 E desenhar, pintar, esculpir "Paz e Amor"
 Me ajude a descalçar as botas
 Quero emprestadas suas sandálias de couro
 Será que sua bata me serve?
 E vou...
 Sem lenço e sem documento...
 Mas com várias folhas brancas
 Quero preenchê-las com cores e desenhos
 Chega de ter a suástica como emblema
 Quero ter meus próprios símbolos
 E a cada dia poder ter uma nova imagem
 Cansei de analisar o discurso alheio
 De seguir regras
 Me ajude a desamarrar minha tapadeira
 A escolher meus óculos
 Eu quero liberdade...
 Cores, arte, paz e amor
 Me dá a mão?



Hoje vejo que é um texto hiperbólico, repleto de encantamento, que passa a impressão de que o caminho da Pesquisa Narrativa é superior aos demais. Talvez naquela época eu até pensasse assim, mas hoje percebo que era o melhor caminho para mim, naquele momento. Era o caminho com o qual eu mais me identificava. Mas não o é para todos os pesquisadores e nem poderia, pois cada trabalho, dependendo de seus objetivos, precisa de um tipo de pesquisa e cada um tem sua relevância.

No entanto, o palco da Pesquisa Narrativa pareceu-me a opção mais bela, apesar de menos visitado. Após algum tempo, dispus-me a enfrentar a mudança, a alcançar meu objetivo de

conhecer outros palcos possíveis, que foram se abrindo naturalmente ou, talvez, eles sempre tivessem estado lá e eu nunca tivesse me permitido ver. Mas, sem as vendas da radicalidade e da tradição, pude perceber que há vários caminhos possíveis e não necessariamente certos ou errados. Percebi que é possível transformar o quadrado em redondo, mas para que haja qualquer mudança, primeiramente é necessária a auto-transformação. É preciso sobreviver à fase da lagarta, suportar o casulo, esforçar-se para sair dele para ter asas vigorosas e brilhantes. Emancipar-se!

Foi a partir dessas idéias de emancipação, de transformação, de ensinar, de aprender e de pesquisar com arte que surgiu o desejo de pesquisar sobre Educação com Base em Arte. O desempacotamento é um de meus objetivos de vida e acredito que a arte possa ser um caminho possível para se atingir este fim. Lembro que a noção de empacotamento foi discutida na história “Empacotamento” (p. 24). O desempacotamento seria o processo contrário ao empacotamento. Um convite a sair dos pacotes preestabelecidos, emancipar-se, assumir sua voz, construir conhecimentos, valorizando os já existentes.

Para tanto, o presente trabalho tem como objetivos descrever e analisar criticamente: (1) a experiência de aprender a ensinar com a linguagem da arte; (2) a educação de professores, principalmente da professora pesquisadora a partir da experiência de se aprender a ensinar com a linguagem da arte.

Para desenvolver este estudo, elaborei as seguintes perguntas de pesquisa:

- Como aprender a ensinar com a linguagem da arte?
- Como me constituí enquanto pessoa, pesquisadora, professora, educadora de professores a partir da experiência vivida?
- Que conhecimentos foram construídos a partir do curso de Educação com Base em Arte por mim e pelos participantes?

Acredito que a partir da leitura deste prólogo, você, leitor, possa ter tido uma idéia do que será este espetáculo. Espero que se sinta motivado não só a observar, mas a viver ativamente esta peça, que também é sua. Concorde, discorde, questione, fique intrigado, mas participe, pois cada leitor é também um co-autor, que compõe seus sentidos durante sua leitura.

Este trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo, Escrituras e Leituras Dramáticas: As Bases Teóricas da Peça, é o capítulo da escolha dos autores que participarão do meu espetáculo, das vozes que eu quero que apareçam, das personagens necessárias para o

desenvolvimento desta história, em suma, busco proporcionar um embasamento teórico para este trabalho. No segundo capítulo, Construção do Cenário, apresento a metodologia adotada nesta dissertação, o contexto de pesquisa, os participantes da mesma e discuto minhas escolhas. No terceiro capítulo, O Show vai Começar, apresento as composições de sentidos dos textos de campo gerados.

Como já mencionado, no primeiro capítulo desta dissertação apresento as vozes das personagens que escolhi para participar desta peça, ou seja, os autores que pesquisaram temas semelhantes, que serviram de base teórica para este trabalho e colaboraram para a construção deste texto dramático.

1 ESCRITURAS E LEITURAS DRAMÁTICAS: AS BASES TEÓRICAS DA PEÇA

Neste capítulo intitulado *Escrituras e Leituras Dramáticas: As Bases Teóricas da Peça*, discuto as bases teóricas deste trabalho. Visto que esta é uma pesquisa sobre Educação com Base em Arte, que objetiva analisar a educação de professores com a linguagem da arte, julgo que seja necessário apresentar e discutir fundamentos tais como: O que é arte? O que é linguagem? O que é linguagem da arte? O que é educação de professores? O que é educação de professores com base em arte? Cabe ressaltar que essa separação entre arte, linguagem e linguagem da arte, além de educação de professores é puramente didática, visto que na prática e no decorrer desta pesquisa, todos esses fundamentos estão entrelaçados. Essa postura didática assumida tem o intuito de auxiliar minha conversa com o leitor.

Além de apresentar e discutir tais conceitos, faço uma reflexão sobre alguns estudos já realizados nas áreas de educação de professores e de educação de professores com base em arte, para que eu possa localizar este estudo e estabelecer sobre que bases teóricas esta dissertação foi composta e encenada.

1.1 CONVERSA SOBRE ALGUMAS CONCEPÇÕES DE ARTE

Nesta seção, não pretendo estabelecer uma definição do que seja arte do tipo “arte é”, nem tampouco estabelecer o que pode, ou não ser considerado como arte. Pretendo, contudo, apresentar diversas tentativas de outros autores de conceituarem a arte e esclarecer o que eu considero como tal, justificando, assim, as concepções assumidas por mim, neste trabalho.

Embora vários autores suscitem a dificuldade e até a impossibilidade da criação de um conceito de arte, muitos outros ousaram defini-la. Por exemplo, no livro *Arte é o que eu e você chamamos arte*, Moraes (2002) apresenta 801 definições do que seja arte, mas o próprio título do livro indica que tais definições são variáveis, negociáveis, dependentes de um acordo social em considerar “algo” como arte.

As definições apresentadas no livro de Moraes (2002) são citações de variados autores, como Mário de Andrade, Jan Dibbets, Ad Reinhardt, entre outros. Nessa obra, há uma citação de Mario de Andrade (1938), na qual o poeta assume: “Devo confessar preliminarmente, que eu não sei o que é belo e nem sei o que é arte” (MARIO DE ANDRADE, 1938. In: MORAIS, 2002, p.33). O artista holandês Jan Dibbets, por sua vez, parte do pressuposto que arte é o já sabido, ou se auto define: “Arte é arte” (JAN DIBBETS, 1972. In: MORAIS, 2002, p.33). A definição de arte para Ad Reinhardt, pintor abstrato americano, é bem semelhante à de Jan Dibbets (1972), “Arte em arte é arte / O fim da arte é arte como arte / O fim da arte não é o fim” (AD REINHARDT, 1965. In: MORAIS, 2002, p.33). Concordo que arte seja arte, mas o fato de nem ao menos tentar defini-la, pode passar a impressão de que arte é o inexplicável, algo miraculoso, ou é algo tão sem importância, que nem mereça esforços em tentar defini-la.

Após pesquisar em alguns dicionários o verbete “arte”, encontrei várias definições semelhantes. Apresentarei as definições contidas no iDicionário Aulete (www.aulete.portaldapalavra.com.br) por ser o dicionário com o maior número de verbetes relacionados à arte que tem pertinência para este estudo e por abranger as definições dos outros dicionários pesquisados, tais como *O Novo Dicionário da Língua Portuguesa de Aurélio Buarque de Holanda*, *Longman – Dictionary of Contemporary English*, *Señas, Oxford Word Power Dictionary*, *Infopédia* (www.meusdicionarios.com.br), dentre alguns outros.

No iDicionário Aulete: *Arte (ar.te)* sf.

1. Capacidade e aptidão do ser humano de aplicar conhecimentos e habilidade na execução de uma idéia, de um pensamento; essa aplicação e essa execução: Esse quadro revela toda a arte de da Vinci. [Cf. *teoria, ciência*.]

2. Atividade criadora do espírito humano, sem objetivo prático, que busca representar as experiências coletivas ou individuais através de uma impressão estética, sensorial, emocional, como tal apreendida por seu apreciador [Designa esp. as belas-artes, contrapondo-se à ciência e à tecnologia. Cf. *estética*.]

3. Produto dessa atividade: obras de arte.

4. Conjunto de preceitos, regras, técnicas etc. indispensáveis à realização de qualquer atividade criadora, ofício etc; esses preceitos etc. aplicados à alguma atividade, algum ofício etc.: arte de pintar: arte da ourivesaria.

5. Cada campo específico dessa atividade e de seu produto, de acordo com o tipo de expressão estética e sensorial, os meios de realizá-la etc.: a arte da música, da poesia, da escultura etc.

6. Conjunto das obras de arte de um povo, país, época, artista etc. (arte brasileira; arte clássica): exposição da arte de Rodin

Na definição de número 3, arte é utilizada como sinônimo de obra de arte. Eu não usarei a palavra arte para me referir a uma obra de arte específica, porque não concordo que uma obra de arte é a arte em si. Concordo com Coomaraswamy (1956), quando afirma que

“A arte não é algo tangível. Não podemos chamar uma pintura de ‘arte’ como as palavras ‘artefato’ e ‘artificial’ sugerem. O objeto feito é uma obra de arte feita pela arte, mas não é arte em si. A arte permanece no artista e é o conhecimento pelo qual objetos são feitos” (COOMARASWAMY, 1956, p.18, em MELLO, 2007, p. 206 – minha tradução)⁶.

Além dessa distinção entre arte e obra de arte, gostaria de ressaltar que vários autores utilizam **artes**, no plural, o que me parece confuso, porque é, às vezes, usada como conjunto das formas de expressão da linguagem da arte, como pintura, escultura, música, dança, teatro, fotografia, dentre outras; ou como sinônimo de obras de arte; ou em substituição à arte em si; nesse caso, alguns autores substituem por **Arte**, com inicial maiúscula.

Nesta dissertação, optei por sempre usar **arte**, no singular, por acreditar que arte não seja algo quantificável, passível de pluralização. O que alguns autores chamam de artes, chamarei de objetos de arte, obras de arte, como exemplo: um quadro pintado, uma música composta, uma escultura pronta, um desenho produzido, entre outros. Chamarei, também, de tipos de arte ou formas de expressão da linguagem da arte, como exemplo a fotografia, a pintura, a música, o desenho, a escultura, o teatro, mas não em referência a uma obra específica.

Após a minha visita aos dicionários de línguas, busquei ajuda em dicionários de arte e glossários de arte, e por estranho que possa parecer, vários nem apresentavam o verbete “arte”. No Artlex Art Dictionary (www.artlex.com), a definição de arte começa com uma justificativa de que é muito difícil definir arte, mas que várias definições já foram propostas. A definição do Artlex Art Dictionary traz que “ao menos arte envolve um grau de envolvimento humano – por meio de habilidades manuais ou pensamentos – assim como com a palavra ‘artificial’, que significa feito pelo homem e não pela natureza” (art – Artelex Art Dictionary em

⁶ “Art is nothing tangible. We cannot call a painting ‘art’ as the words ‘artifact’ and ‘artificial’ imply. The thing made is a work of art made by art, but is not itself art. The art remains in the artist and is the knowledge by which things are made” (COOMARASWAMY, 1956, p.18, APUD MELLO, 2007)

www.artlex.com – minha tradução)⁷. Nesse mesmo dicionário, são apresentadas definições de vários pensadores, artistas e filósofos. Discutirei algumas a seguir.

Para Aristóteles, filósofo grego, a “arte completa o que a natureza não pode terminar”(ARISTÓTELES, Artlex Art Dictionary, minha tradução)⁸. Langer, em semelhança ao que define Aristóteles, relaciona a arte à natureza, afirmando que a “arte é uma objetivação dos sentimentos e uma subjetivação da natureza” (LANGER, Artlex Art Dictionary, minha tradução)⁹.

Já Rothko, Picasso, Proust, Pareyson vêem a arte como forma de ver e pensar o mundo. Rothko, pintor expressionista abstrato americano, afirma que “arte é uma aventura em um mundo desconhecido, que só pode ser explorada por aqueles dispostos a correr riscos” (ROTHKO, Artlex Art Dictionary, minha tradução)¹⁰, Picasso, pintor espanhol, por sua vez, afirma que “A arte limpa a poeira de cada dia da alma” (PICASSO - Artelex Art Dictionary, minha tradução)¹¹, e esta limpeza nos possibilita ver o mundo de várias formas. Como afirmado por Proust e discutido por Mello(2007), “a arte é um meio pelo qual, ao invés de ver o mundo a nosso modo, nós vemos o mundo multiplicado, visto que temos diante de nós tantos mundos quantos são os artistas originais” (PROUST em MELLO, 2007, p. 206 – minha tradução)¹². Pareyson (1984), também vê a arte como uma forma de ver o mundo, como podemos observar na citação a seguir:

a arte pode ser vista como reveladora de “um sentido das coisas”, que faz com que “um particular fale de modo novo e inesperado, ensina uma nova maneira de olhar e ver a realidade”. Olhares que são reveladores “sobretudo porque são construtivos, como o olho do pintor, cujo ver já é um pintar e para quem contemplar se prolonga no fazer.” (PAREYSON, 1984, p. 31, aspas do autor).

Para esse autor, a arte revela um sentido, mas acredito que a arte nos possibilite ver vários sentidos e não apenas nos revela “um sentido das coisas”. Como afirmado por Eisner (2002), na arte diversidade e variabilidade são centrais. Essa perspectiva nos permite afirmar que cada um

⁷ “art - At least art involves a degree of human involvement — through manual skills or thought — as with the word ‘artificial’, meaning made by humans instead of by nature” (art – Artelex Art Dictionary em www.artlex.com).

⁸ “Art completes what nature cannot bring to finish” (ARISTÓTELES - Artelex Art Dictionary em www.artlex.com).

⁹ “Art is the objectification of feeling, and the subjectification of nature” (LANGER - Artelex Art Dictionary em www.artlex.com).

¹⁰ “Art is an adventure into an unknown world, which can only be explored by those willing to take the risks” (ROTHKO - Artelex Art Dictionary em www.artlex.com).

¹¹ “Art washes away from the soul the dust of everyday life.” (PICASSO - Artelex Art Dictionary em www.artlex.com).

¹² “art is an instrument, a means through which instead of seeing world, our own, we see it multiply until we have before us as many worlds as there original artists” (PROUST em MELLO, 2007, p. 206)

que contemplar uma obra de arte, como sugerido na citação de Pareyson (1984), estará pintando seu mundo de forma subjetiva e não descobrindo ou revelando o mundo expresso por aquela obra. Outra autora que vê a arte como forma de ver o mundo é Mello(2007), quando afirma: “Eu vejo arte não só como um produto, um modo de representação, ou uma habilidade superior, mas também como um modo de vida, uma forma de ver o mundo, a vida e a educação nele” (MELLO, 2007, p.206 – minha tradução)¹³.

Mello (2007), além de entender a arte como mencionado nessa citação, ainda afirma com base nas idéias de Eisner(2002), que arte pode ser “um instrumento para promover reflexão e nos fazer, como seres humanos, mergulhar profundamente em nossos conflitos internos e em nossos eus-emocionais” (MELLO, 2007, p.207 – minha tradução)¹⁴.

Outros pesquisadores também vêem arte como um instrumento que pode promover reflexão e possíveis transformações. Telles (2005, 2007), por exemplo, define o teatro e a fotografia como “dispositivos deflagradores de reflexão”. Já para Freitas F. Borgo (2005) “a arte transforma quem faz, quem vê e a própria matéria usada. Sendo assim, arte vai além do contágio, é um fazer humano, é uma prática, e como prática, tem uma finalidade, um objetivo, uma intenção” (FREITAS F. BORGO, 2005, p.3). Para Sontag (1996) a arte também tem sua característica transformadora, para ele “a arte hoje em dia é um novo instrumento, um instrumento para modificar a consciência e organizar novos modos de sensibilidade” (SONTAG, 1996, p. 297 – minha tradução)¹⁵. Barbosa (2003), por sua vez, apresenta um argumento modalizado em relação à citação de Sontag (1996), afirmando que

“por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, 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, 2003, p.18, meu destaque).

Outra visão de arte bastante recorrente é a de arte como conhecimento. Fernandes (2003) afirma que “entendemos arte como fonte de conhecimento, autônoma enquanto linguagem, que desvenda e revela contradições e relações sociais, ocupando uma função social sem perder o seu

¹³ “I see art not only as a product, a mode of representation, or even a superior skill but also as a way of living, a way of looking the world and the life and education in it” (MELLO, 2007, p.206).

¹⁴ “an instrument to promote reflection and make us, as human beings, go deep inside our own conflicts and our emotional selves” (MELLO, 2007, p.207).

¹⁵ “art today is a new kind of instrument, an instrument for modifying consciousness and organizing new modes of sensibility”(SONTAG, 1996, p.297)

aspecto criativo” (FERNANDES, 2003). Já Castanho (1982) reúne conceitos já discutidos, como arte como reflexão, como expressão de emoções, e também como conhecimento:

Arte envolve a construção de linguagem, modo singular de reflexão humana, onde interagem o racional e o sensível. O elemento racional existente no processo de produção artística afirma o seu valor cognitivo. Arte, portanto, é conhecimento, pois no fazer artístico estão presentes processos mentais de raciocínio, memória, imaginação, abstração, comparação, dedução, generalização, indução e esquematização (CASTANHO, 1982).

Ostrower (1983), também vê a arte como conhecimento e como caminho para este conhecimento, como podemos notar quando ele afirma:

“Entendo a arte como um caminho maior de conhecimento; é caminho, a um só tempo, de conscientização do indivíduo, pois, ao realizar suas potencialidades, ele também realiza sua individualidade e, ainda, do modo mais abrangente, é caminho de crescente humanização da vida. Na mesma visão, partindo do reconhecimento de que potencialidades criativas existem em todos os seres humanos – embora se combinando em cada pessoa em graus diferentes e áreas diversas –, entendo a realização de tais potencialidades como uma necessidade de vida. Não posso conceber nem aceitar a arte como um mero enfeite, passatempo ou terapia, muito menos uma mercadoria, seja de luxo ou descartável, como querem colocá-la para nós hoje em dia” (Ostrower, 1983, P.3).

Outro caminho apontado por Mello (2007) é o da arte como meio de viver e narrar uma experiência na Pesquisa Narrativa. Segundo a autora, a arte pode ser o ponto de partida de uma Pesquisa Narrativa, ou pode ser o caminho escolhido para a divulgação dos resultados de pesquisa.

Para Dewey (1938), a arte “faz alguma coisa diferente de conduzir a uma experiência. Ela constitui uma” (DEWEY, 1938, p.84)¹⁶. Para Mello (2007), o fato da arte constituir-se em si uma experiência estética é uma contribuição da arte para a Pesquisa Narrativa, visto que a Pesquisa Narrativa é um tipo de pesquisa baseada na experiência. (MELLO, 2007, p.207). Eisner (2002), compartilhando a visão de Dewey, afirma que “a arte é um modo de experiência humana que, em princípio, pode acontecer em qualquer momento que um indivíduo interage com qualquer aspecto do mundo” (EISNER, 2002, p.10 – tradução minha)¹⁷. Eisner afirma, ainda, que a arte, em geral, como já afirmado por Greene (2001), provoca o estético, possibilitando experiências estéticas, o que não é uma garantia, mas que aumenta a possibilidade, devido às características estéticas da arte. Para Greene (2001), estética é o adjetivo usado para descrever o tipo de experiência que

¹⁶ “does something different from leading to an experience. It constitutes one.” (DEWEY, 1943, p.84)

¹⁷ “art is a mode of human experience that in principle can be secured whenever an individual interacts with any aspect of the world” (EISNER, 2002, p.10)

ocorre quando se encontra um objeto de arte, ou ainda usado para se referir a um encontro reflexivo e consciente com a arte. Posso dizer que esta dissertação é resultante de várias experiências estéticas e espero que sua leitura possibilite várias outras.

A arte para mim pode ser um meio de viver e narrar uma experiência na Pesquisa Narrativa. Além disso, pode ser conhecimento construído e um caminho possível para se construir conhecimento, podendo esse conhecimento ser pessoal, social, cultural, histórico. Vejo a arte, ainda, como um meio de reflexão e expressão, não só das emoções pessoais, mas também de ideologias. A arte também pode ser um caminho possível para se ver o mundo e para dizê-lo de maneira expressiva, política, ideológica, educacional. Vejo a arte como linguagem, como “forma de comunicação muito poderosa” (ARAGÃO, 2002, p.1).

Como explicitado no início desta seção, apresentei definições de arte e a utilização de algumas concepções expressas por termos relacionados à arte, que serão utilizados no decorrer desta pesquisa, tais como: arte, obra de arte, formas de expressão da linguagem da arte. Como mencionado anteriormente, a arte será considerada como linguagem neste trabalho, e para tentar esclarecer essa minha concepção de arte, reservei uma seção neste capítulo para discuti-la. Mas, antes de discutir a arte como linguagem, discutirei algumas concepções de linguagem.

1.2 CONVERSAS SOBRE ALGUMAS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

*Com que língua... com que língua... eu vou?*¹⁸

Thays Gonçalves Arantes

Que língua você fala?

Depende.

Como depende?

Depende da hora, do lugar, do ouvinte.

Que língua você usa em sala de aula?

¹⁸ No título do poema, brinquei, propositadamente, com um trecho da música “Com que roupa?” de Noel Rosa.

Depende.

Como depende?

Depende do que quero ensinar, como quero me posicionar, que hierarquia quero estabelecer.

Pode me exemplificar?

Eu falo Português na aula de português.

Portuglês na aula de inglês.

Marketês na aula de marketing.

Geografês na aula de geografia.

Matemátiquês na aula de matemática.

Rebuscadês quando quero me impor, parecer sábio.

Nossa???

Onde aprendeu a falar tantas línguas?

Seus alunos tem sorte, você é um camaleão.

Fala todas as línguas!

SORTE?

Sorte teríamos se nos entendêssemos...

Só sei falar professorês.

Preciso de uma escola para aprender a fala alunês.

Nesta seção, eu pretendo informar “Com que língua eu vou” neste trabalho. Visto que considero a arte como linguagem, pretendo discutir algumas concepções de linguagem: o que é língua, o que é linguagem, formas de expressão da linguagem. Faço isso para que, na próxima seção, eu possa discutir o que é arte como linguagem e como ela será concebida neste estudo.

O que é língua?

Língua, segundo o Dicionário Aurélio, “o conjunto de palavras e expressões, faladas ou escritas, usadas por um povo, uma nação e o conjunto de regras de sua gramática” (FERREIRA, 2000). Já para Dubois e outros (1997), língua “é um instrumento de comunicação, um sistema de signos vocais específicos aos membros de uma mesma comunidade” (DUBOIS *et al*, 1997). E para Rabaça e Barbosa (1997), língua é “o produto social da faculdade da linguagem, ou um

conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social, para permitir o exercício da linguagem” (RABAÇA; BARBOSA, 1997).

Outras concepções de língua que podem ser ressaltadas são: a concepção tradicional e a concepção inatista ou cognitivista. A concepção tradicional vê a língua como expressão do pensamento. De acordo com Silveira (1999), os tradicionalistas tem como língua modelo a língua dos escritores clássicos e desprezam a língua falada em seus estudos. Já a concepção inatista ou cognitivista acredita que todo “ser humano nasce com uma predisposição biológica para a linguagem” (SILVEIRA, 1999, p.47). Os inatistas ou cognitivistas acreditam que a língua é desenvolvida a partir do próprio equipamento mental, cognitivo do falante e da estimulação do meio; e esse desenvolvimento só é possível porque todo falante possui uma “gramática natural”.

Segundo Richards e Rogers (2001), existem três concepções de língua que servem como base para o desenvolvimento das práticas pedagógicas atuais: estruturalista, funcionalista e interacionista. Os estruturalistas defendem a idéia de que “a língua pode ser desmembrada em pequenos pedaços ou unidades e que essas unidades podem ser descritas cientificamente, contrastadas e unidas novamente para formar a língua”(BROWN, 2000, p. 09 em MIRANDA, 2005, p.11). Nessa perspectiva, a língua é um sistema formado por unidades linguísticas: fonológicas, gramaticais e lexicais.

Já a corrente dos funcionalistas, segundo Miranda (2005), “preocupa-se com a dimensão comunicativa e semântica da língua, em vez de se concentrar somente nas características de sua estrutura gramatical” (MIRANDA, 2005, p.12). Para os funcionalistas, a língua é entendida como “veículo para a expressão do significado funcional” (RICHARDS e ROGERS, 2001, p. 21). No funcionalismo a dimensão comunicativa da língua é enfatizada, valorizando o sentido e não a forma.

Para os interacionistas, a língua é entendida “como uma ferramenta para a criação e manutenção de relações sociais” (RICHARDS e ROGERS, 2001, p. 21). Como mencionado por Bakhtin, “a língua é uma criação da sociedade, oriunda da intercomunicação entre os povos provocada por imperativos econômicos” (BAKHTIN, 1952, p.102).

A princípio, a linguística preocupava-se em “descrever a língua em abstrato, fora de qualquer contexto” (KOCH, 1992, p.10). Atualmente, a preocupação dos linguistas e lingüistas aplicados é estudar “a linguagem enquanto atividade, as relações da língua e seus usuários e, portanto, para a ação que se realiza na e pela linguagem”. Tanto que, nas últimas duas décadas, os

linguistas e linguistas aplicados tem utilizado linguagem ao invés de língua em seus textos, o que não era comum anteriormente. Fazem referência a estudos de linguagem, pesquisas de linguagem, ações e atos de linguagem, visto que linguagem parece um conceito mais abrangente, mais amplo que o conceito de língua.

Mas, o que é linguagem?

Linguagem, segundo o Dicionário Aurélio, é o “uso da palavra como meio de expressão e de comunicação entre pessoas; Forma de expressão pela linguagem própria de um indivíduo, grupo e classe social; Vocabulário; Palavrado” (FERREIRA, 2000). Para Dubois e outros (1997), linguagem é a “capacidade específica à espécie humana de comunicar por meio de um sistema de signos vocais ou língua, que coloca em jogo uma técnica corporal complexa e supõe a existência de uma função simbólica e de centro nervoso geneticamente especializado” (DUBOIS et al, 1997). Já para Rabaça e Barbosa (1997), linguagem é “qualquer sistema de signos - não só vocais ou escritos, como também visuais, fisionômicos, sonoros e gestuais - capaz de servir à comunicação entre indivíduos. A linguagem articulada é apenas um desses sistemas. Pode ser ainda o recurso usado pelo homem para se comunicar. Instrumento pelo qual os homens estabelecem vínculos no tempo e determinam os tipos de relações que mantêm entre si” (RABAÇA; BARBOSA, 1997). Complementando, para Santos (SD)¹⁹, “a linguagem é uma habilidade criadora e não um mero produto. A linguagem também pode ser conceituada como meio de expressões e dos sentimentos individuais que, por ela, o homem se comunica coletivamente” (SANTOS, SD).

Richards e Rogers (2001), assim como discutem as concepções de língua para os estruturalistas, funcionalistas e interacionistas, também apresentam uma concepção de linguagem para cada uma das três correntes teóricas. “A primeira concepção é baseada em uma visão estruturalista, que entende a linguagem como um sistema de elementos relacionados de maneira estrutural com o objetivo de codificar um sentido” (RICHARDS e ROGERS, 2001, p. 21). Na segunda concepção, a dos funcionalistas, “a linguagem é entendida como um sistema de expressões de significado que tem como função básica permitir a interação e a comunicação” (RICHARDS e ROGERS, 2001, p. 161). E a concepção de linguagem dentro de uma perspectiva interacionista está relacionado à teoria de linguagem de Bakhtin.

¹⁹ Sem data

Para Bakhtin (1953) em Estefogo (2001), “a linguagem é um processo criativo ininterrupto que se concretiza por intermédio das interações sociais e é significativa para certos contextos sociais particulares. É através da linguagem, que o sujeito se constitui e é constituído pelo contexto particular no qual está inserido” (ESTEFOGO, 2001, p.18). Já para Vygotsky (1930), o indivíduo se constitui por meio das práticas sociais e a linguagem funciona como meio que possibilita as relações entre os seres humanos, sendo uma ferramenta psicológica que desenvolve o pensamento.

Segundo Rajagopalan (2007), linguagem é uma prática social. Trabalhar com ela (a linguagem) é intervir na realidade social, o que deve ser feito política e eticamente, como afirmado no excerto abaixo:

a linguagem funciona como algo mais que um simples espelho da mente humana. A linguagem constitui-se em importante palco de intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diferentes momentos da sua história e onde são travadas as constantes lutas. A consciência crítica começa quando se dá conta do fato de que é intervindo na linguagem que se faz valer suas reivindicações e suas aspirações políticas. Em outras palavras, toma-se consciência de que trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta (RAJAGOPALAN, 2007, p.16).

Seguindo uma linha de pensamento semelhante à de Rajagopalan (2007), Damianovic (2005) afirma que os linguistas aplicados, após a década de 90, passaram a conceber a linguagem como política e histórica, sendo um meio utilizado, por algumas pessoas, para exercer domínio sobre outras e, além disso, como constituída e constituinte dos indivíduos. Cristóvão (1996), ressaltando a importância da linguagem para a educação, concebe a linguagem como mediadora dos atos de cognição que levam à aprendizagem (CRISTÓVÃO, 1996).

Geraldi (1984), Travaglia (1996) e Castilho (1998) afirmam, de maneira semelhante, que há três formas de conceber a linguagem: a linguagem como expressão de pensamento; linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como meio/forma de interação social.

Koch (1992), em semelhança a esses autores, afirma que a linguagem pode ser sistematizada em três tipos principais: como representação (“espelho”) do mundo e do pensamento; como instrumento (“ferramenta”) de comunicação; como forma (“lugar”) de ação ou interação. Na primeira, o indivíduo representa para si o mundo através da linguagem e, assim sendo, a função da linguagem é representar seu pensamento e seu conhecimento de mundo.

A segunda concepção considera a língua como estrutura, ou seja, como um código através

do qual um emissor comunica a um receptor uma mensagem. A principal função da linguagem é, neste caso, a transmissão de informações.

Finalmente, a concepção como lugar de interação, é aquela que compreende a linguagem como atividade, como forma de ação orientada para determinado fim, a qual possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos.

Cristóvão (2001) apresenta uma “concepção de linguagem como ação social, usada como instrumento de mediação para a construção de significados” (CRISTÓVÃO, 2001, p.227). Kraemer (2008), em semelhança ao que apresenta Cristóvão (2001), pensa a linguagem como processo inerente ao social, que constrói significados e sentidos diversos.

Há várias formas de manifestação da linguagem, dentre elas posso mencionar a linguagem visual, literária, cinematográfica, teatral, corporal, musical.

A comunidade em que me inseri, para o desenvolvimento deste estudo, é uma comunidade de professores interessados em aprender a ensinar com a linguagem da arte. Assim sendo, buscamos estudar, discutir, refletir sobre arte, pensando-a como linguagem.

Pensando a arte como linguagem, a língua seria as técnicas de produção de arte; a fala, a execução da obra de arte; os materiais, os signos ou códigos seriam as obras de arte; os enunciados e a interação observador-obra-artista, a comunicação. Construí essas comparações a partir da reflexão sobre a citação de Santos (SD): “a linguagem não é perceptível, ela é um objeto [meio] abstrato cuja existência se postula para explicar as línguas existentes” (SANTOS, SD). Ou seja, arte é linguagem, é abstrata e sua existência se postula para explicar os tipos de expressão da linguagem da arte existentes (pintura, escultura, cinema, teatro, desenho, dentre outros).

Tendo informado que vou com a linguagem da arte, passo a discuti-la na próxima seção.

1.3 ARTE COMO LINGUAGEM

A opção de considerar a arte como linguagem está apoiada nas idéias de Eisner (2002), que afirma que nem todos os sentidos podem ser expressos por uma linguagem literal:

[...] humanos são criaturas criadoras de sentidos. Todos nós desejamos criar experiências que fazem sentido. Alguns sentidos são possíveis de ser lidos e expressos por meio de uma linguagem literal; outros sentidos requerem uma forma literária de

linguagem; e ainda outros demandam outras formas por meio das quais os sentidos podem ser representados ou compartilhados. A arte oferece um *spectrum* dessas outras formas – nós as chamamos de artes visuais, música, dança, teatro [dentre várias outras] – por meio das quais os sentidos são construídos, revisados, compartilhados e descobertos. Essas formas nos permitem construir sentidos que não são redundantes; empregamos as características próprias de cada forma de representação nos sentidos que construímos ou interpretamos” (EISNER, 2002, p.230, minha tradução) ²⁰.

Assim como Eisner (2002), Duarte Jr. (1988) afirma que "*através da arte o homem encontra sentidos que não podem se dar de outra maneira senão por ela própria*" (DUARTE JR, 1988, p. 16), ou seja, os sentimentos, as emoções presentes na arte, permitem a construção de sentidos sem intermediação da linguagem falada. Para o autor, a arte não diz, mostra, diferindo-se da linguagem falada.

Além dos autores mencionados, vários outros pesquisadores vêem a arte como linguagem. Por exemplo, para Ruchmann (2006), a arte é linguagem, ou seja, um “veículo de comunicação que expressa idéias e sentimentos” (RUSCHMANN, 2006). Já para Adorno-Silva (2008) “a arte, como linguagem, direciona a ideologia” (ADORNO-SILVA; SOUZA, 2008, p.1). E este autor, assim como Frange (SD), afirma que a arte não é uma linguagem a ser decodificada, mas que os sentidos expressos pela linguagem da arte se dão pela articulação entre os elementos, como podemos ver no trecho a seguir:

A arte é uma linguagem profundamente rica, fruto de articulações entre códigos e elementos distintos: luz, sombra, linha, ponto, cor, [som, movimento] perspectivas e planos. [...] Diferente da escrita, cuja compreensão pressupõe domínio pleno de códigos e estruturas gramaticais convencionados, a pintura [arte] está ao alcance de todos sem a necessidade da habilidade para interpretar os códigos e signos próprios dessa forma de construir a mensagem nela retratada (ADORNO-SILVA; SOUZA, 2008, p.4).

Já Vieira e outras (SD), além de concordarem que a composição de sentidos pela linguagem da arte deve ultrapassar os aspectos formais, ainda ressaltam a importância em se considerar os contextos de produção e de interpretação da obra.

Se entendermos que a arte é linguagem, construção humana que comunica idéias, a obra de arte é um texto visual que deve ser descrito, analisado, interpretado, tanto à luz do contexto em que foi criada quanto à do que está sendo lido e essa leitura deverá ultrapassar a descrição dos aspectos formais da obra, de maneira a possibilitar a

²⁰ “[...] humans are meaning-making creatures. All of us wish to create meaningful experience. Some meanings are “readable” and expressible through literal language; other meanings require literary forms of language; still others demand other forms through which meanings can be represented and shared. The arts provide a spectrum of such forms – we call them visual arts, music, dance, theater – through which meanings are made, revised, shared and discovered. These forms enable us to construct meanings that are nonredundant; each form of representation we employ its own features upon the meanings we make or interpret” (EISNER, 2002, p.230).

construção de significados [sentidos] para os leitores. Aquilo que um artista produz oportuniza um tipo de comunicação em que inúmeras significações se condensam na combinação de determinados elementos e conceitos. Existem maneiras de tratamento particulares dentro de cada linguagem. Assim como cada frase ganha sentido no conjunto de um texto, cada elemento visual tem seu lugar e se relaciona com os demais em uma obra de arte (VIEIRA *et al*, SD).

Vieira e outras (SD) afirmam que, ao analisar uma obra de arte, também deve-se considerar o tempo em que foi produzida e o que está sendo analisado, atentar a todos os elementos pessoais, sociais e temporais que podem ter contribuído para a produção ou para a análise da obra.

Para Ferraz (2006),

“Com efeito, a arte, como linguagem, é propiciadora da propagação tanto de símbolos sociais quanto de movimentos culturais. A arte é meio e é conteúdo. É conteúdo enquanto expressão material do autor, e é meio enquanto forma de alcançar o público” (FERRAZ, 2006).

Outros autores como Diamond e Mullen (1999), Greene (1995, 2001), Eisner (2002), Telles (2005), Mello (2005; 2007) vêem arte como uma linguagem que propicia a reflexão sobre educação; um meio de se pensar, pesquisar e discutir a educação. E esse meio pode levar a transformação dos participantes, da educação e da própria arte.

Decidi fazer parte deste grupo de autores que pensa na educação com/por meio da arte. E, assim como outros pesquisadores, utilizei a linguagem da arte no momento da geração dos textos de campo e na escrita do texto de pesquisa. Como exemplos de trabalhos que utilizaram a linguagem da arte temos, no Brasil, Telles (1997, 1998a, 1998b, 1999, 2004, 2005), por meio de videobiografia²¹, fotografia, poema. Damianovic (2000) utiliza autobiografia, poesia e fotografia. Mello (1999, 2005), Pires (1998) utilizam narrativas de vida, poemas, metáforas, imagens, trechos de músicas. Em geral, a linguagem da arte foi utilizada por esses autores para representar os processos reflexivos dos professores e/ou pesquisadores ou para construção de palcos que propiciassem a reflexão dos participantes de pesquisa. Esse tipo de trabalho é chamado Pesquisa com Base ou Informada com Arte, como mencionado no prólogo desta dissertação e denominado pelos próprios autores.

Em concordância com Ferraz (2006), a linguagem da arte será tratada, nesta dissertação, como expressão de pensamentos, reflexões, emoções, ideologias, concepções; enquanto

²¹ O autor define videobiografia como sendo “um gênero de escrita autobiográfica através de imagens, músicas e narrativas das vidas das participantes”(TELLES, 2005, p.37).

linguagem acessível ao público leitor e enquanto linguagem propiciadora de reflexão, educação e transformação de professores.

Como optei por atuar no palco da Pesquisa com Base em Arte e utilizar a linguagem da arte neste trabalho, durante todo o processo de pesquisa tentei trabalhar com as mais variadas formas de expressão da linguagem da arte. Como mencionado na seção anterior, a seguir apresentarei cada uma dessas essas formas de expressão da linguagem da arte por meio de citações de outros autores e por imagens. Para evitar problemas de cessão de direitos autorais, as imagens utilizadas são textos de campo gerados no decorrer do curso de EBA ou são fotos minhas pessoais.

Teatro, nos PCN's de Arte,

É, por excelência, a arte do homem exigindo a sua presença de forma completa: seu corpo, sua fala, seu gesto, manifestando a necessidade de expressão e comunicação. O ato de dramatizar está potencialmente contido em cada um, como uma necessidade de compreender e representar uma realidade (BRASIL, 1997, p. 57).

Como exemplos de obras teatrais consagradas posso citar: Vestido de Noiva (1943) de Nelson Rodrigues; Auto da Compadecida (1955) de Ariano Suassuna e Trair e Coçar é Só Começar (1986) de Marcos Caruso e Jandira Martini.

As imagens 1 e 2 são cenas de atuações minhas no teatro.



Imagem 1 – Dr. Novac

Fonte: Foto tirada durante a apresentação da peça “Weird People” em 2000



Imagem 2 – Lambari – Teatro 1988

Fonte: Foto tirada durante a apresentação da peça “Lambari” em 1988

Música, nos PCN's de Arte, é

[Comunhão] entre os sons da voz, do meio ambiente, de instrumentos conhecidos, de outros materiais sonoros ou obtidos eletronicamente, o compositor pode escolher um deles, considerar seus parâmetros básicos (duração, altura, timbre e intensidade), juntá-lo com outros sons e silêncios construindo elementos de várias outras ordens e organizar tudo de maneira a constituir uma sintaxe. [O compositor] pode também compor música pela combinação com outras linguagens, como acontece na canção, na trilha sonora para cinema ou para jogos eletrônicos, no *jingle* para publicidade, na música para dança e nas músicas para rituais ou celebrações. Nesse tipo de produção o compositor considera os limites que a outra linguagem estabelece (BRASIL, 1997, p.53).

Como exemplos de obras musicais consagradas temos: A Nona Sinfonia (1824) de Beethoven; Aquarela do Brasil (1939) de Ary Barroso; Alegria, Alegria (1968) de Caetano Veloso; New York, New York (1977?) de Kander e Ebb.

A imagem 3 é uma foto da letra de uma música produzida no curso de EBA por Cabral, Fofotele, Pureza e Mãezona e a imagem 4 é um recital de piano feito por mim.

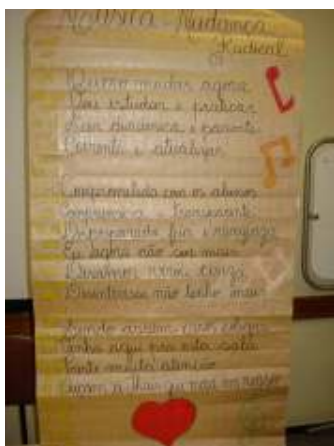


Imagem 3 – Mudança Radical

Fonte: Foto tirada no 4º encontro do curso de EBA – 29/03/2008



Imagem 2 – Recital de Piano

Fonte: Foto tirada durante o recital de piano em 1993

Desenho para Derdik (1989) é

“fábrica de imagens”, conjuga elementos oriundos do domínio da observação sensível do real e da capacidade de imaginar e projetar, vontades de significar. O desenho configura um campo minado de possibilidades, confrontando o real, o percebido e o imaginário. A observação, a memória e a imaginação são as personagens que flagram essa zona de incerteza: o território entre o visível e o invisível (DERDIK, 1989, p. 115)

Como exemplos de desenhos consagrados são: o Homem Vitruviano (1490) de Leonardo Da Vinci; Desenhando na Janela (1640) de Rembrandt; Desenhando Mãos (*Drawing Hands*, 1948) de M.C. Escher.

As imagens 5 e 6 são desenhos produzidos no primeiro encontro do curso de EBA por Gaivota e Regina, respectivamente.



Imagem 5 – Meu Eu de Gaivota

Fonte: Desenho produzido no 1º encontro do curso de EBA – 01/03/2008



Imagem 6 – Golisminos²² - Meu Eu de Regina

Fonte: Desenho produzido no 1º encontro do curso de EBA – 01/03/2008

Pintura no site EDUKBR:

Pintores tem empregado sua arte a fim de expressar crenças políticas e sociais e para protestar contra situações como guerra e pobreza. Movimentos de expressão social surgiram na pintura ao longo da história. Os artistas muitas vezes encontram seus motivos no passado, fazem pinturas que lembram acontecimentos reais ou mitos de antigamente (Site EDUKBR).

Como exemplos de pinturas consagradas temos: Mona Lisa (1503-1507) de Leonardo Da Vinci; Guernica (1937) de Pablo Picasso e Abaporu (1928) de Tarsila do Amaral.

As imagens 7 e 8 são pinturas produzidas no primeiro encontro do curso de EBA por Florzinha e Budinho, respectivamente.

²² Regina narrou, no primeiro encontro do curso de EBA, que ela sempre faz esse tipo de desenhos e sua filha atribuiu-lhe o nome de “Golisminos”.



Imagem 7 – Meu Eu de Florzinha

Fonte: Desenho produzido no 1º encontro do curso de EBA – 01/03/2008



Imagem 8 – Meu Eu de Budinho

Fonte: Desenho produzido no 1º encontro do curso de EBA – 01/03/2008

Escultura ou modelagem para Meixner (2001), que desenvolve um trabalho com modelagem em argila, massa de modelar com deficientes visuais:

Modelagem [Escultura] se caracteriza como uma atividade que pode proporcionar a criação de símbolos e estabelecer relações entre os elementos de valor simbólico (desenvolvidos por conta dessa atividade ou previamente existentes), que são incorporados ao universo desses indivíduos, auxiliando-os na compreensão das relações cotidianas, além de ser também um meio de contato e exteriorização de seus sentimentos, o que é um fator de fundamental importância, tanto em seu auto conhecimento, quanto em suas relações interpessoais (MEIXNER, 2001, p.21).

Como exemplos de esculturas consagradas temos: David (1501-1503) de Michelangelo e O Pensador (1880; 1902) de Rodin.

As imagens 9 e 10 são modelagens produzidas no primeiro encontro do curso de EBA por Fiona e Helena, respectivamente.



Imagem 9 – Meu Eu de Fiona

Fonte: Desenho produzido no 1º encontro do curso de EBA – 01/03/2008



Imagem 10 – Meu Eu de Helena

Fonte: Desenho produzido no 1º encontro do curso de EBA – 01/03/2008

Colagem, no site EDUKBR, é

uma técnica não muito antiga, criativa e divertida, que tem por procedimento juntar na mesma superfície duas ou mais imagens, cada uma de origem diferente da outra. Elaborar trabalhos de artes utilizando a mistura de materiais não é privilégio da arte popular, do artesanato. A colagem é uma técnica que faz uso dessa mistura e tem seu lugar na história da arte (site EDUKBR).

A técnica da colagem foi muito utilizada no período do Cubismo (1907 – 1914) por Picasso e Braque em suas telas.

As imagens 11 e 12 são colagens produzidas no primeiro encontro do curso de EBA por Anna e Glória Pólo, respectivamente.



Imagem 11 – Meu Eu de Anna

Fonte: Desenho produzido no 1º encontro do curso de EBA – 01/03/2008



Imagem 12 – Meu Eu de Glória Pólo

Fonte: Desenho produzido no 1º encontro do curso de EBA – 01/03/2008

Arquitetura, para Ribeiro (SD),

é linguagem e em toda linguagem há uma arquitetura, no sentido de criação. Arquitetura é símbolo, pois como linguagem não é por si, mas representa. E ao representar cria e recria como reflexo e refração de uma cultura, de um processo constante e contínuo. A construção de salas espaçosas e verticais, com um pé-direito duplo, e um pórtico imponente podia conotar a magnitude das universidades e de seus fins, hoje pode denotar inadequação e distanciamento nas relações aluno-professor (RIBEIRO, SD).

Como exemplos de obras arquitetônicas consagradas posso citar: As Pirâmides do Egito, O Templo de Hefesto em Atenas; O Parlamento Inglês; O Capitólio de Washington e A Catedral de Brasília (1960) de Oscar Niemeyer;

As imagens 13 e 14 são fotos, tiradas por mim, da arquitetura da sala e dos corredores que foram utilizados para o desenvolvimento do curso de EBA.



Imagem 13 – Sala do Curso de EBA

Fonte: Foto tirada por Thays em 03/04/2009



Imagem 14 – Corredores do Curso de EBA

Fonte: Foto tirada por Thays em 31/03/2009

Literatura, nos PCN's de Língua Portuguesa,

não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (ou mesmo não verbais conforme algumas manifestações da poesia contemporânea) (BRASIL, 1997b, p.29).

Como exemplos de obras literárias consagradas temos: A Divina Comédia (1304 – 1321?) de Dante Alighieri; Romeu e Julieta (1591-1594?) de Shakespeare; Dom Quixote (1605-1615) de Cervantes e Memórias Póstumas de Brás Cubas (1881) de Machado de Assis.

As imagens 15 e 16 são poemas produzidos no 6º encontro do curso de EBA por Helena e Lira e Regina e Gabriela, respectivamente.

HELENA E LIRA

E AGORA?
CRIATIVIDADE
OUSADIA
TER VONTADE DE ACERTAR
SEM MEDO DE ERAR
ACREDITAR
SONHAR
FAZER MAIS DO QUE FALAR
SABER ONDE SE QUER CHEGAR
ARTE
CONHECIMENTO
VALORIZANDO AS DIFERENÇAS
CONQUISTANDO A UNIDADE

Imagem 15 – Poema de Helena e Lira

Fonte: Atividade realizada no 6º encontro do curso de EBA – 12/04/2008

Vamos contar nossa história
Arte nela não falta
Na escola foi que ela surgiu
E levamos para a nossa vida
Sonhos feitos de dança
Sempre muito desejados
Às vezes não realizados

E assim

Procuramos como professoras
A arte incentivar
Uma aula mais gostosa
Liberta para se expressar
A arte conosco tem estado e com ela queremos continuar...

Regina e Gabriela

Imagem 16 – Poema de Regina e Gabriela

Fonte: Atividade realizada no 6º encontro do curso de EBA – 12/04/2008

Dança, nos PCN's de arte,

toda ação humana envolve a atividade corporal. A criança é um ser em constante mobilidade e utiliza-se dela para buscar conhecimento de si mesma e daquilo que a rodeia, relacionando-se com objetos e pessoas. A ação física é necessária para que a criança harmonize de maneira integradora as potencialidades motoras, afetivas e cognitivas (BRASIL, 1997, p. 49).

Como exemplos coreografias consagradas posso citar alguns balés de repertório como: O Lago dos Cisnes, O Quebra Nozes e Paquita. O balé é **um** estilo de dança, dentre muitos outros como: sapateado, tango, valsa, salsa, bolero, forró, zouk, dança do ventre, axé, hip hop, break e outros.

A imagem 17 é a foto tirada em uma apresentação de jazz, em 1995, da música New York, New York de John Kander e Fred Ebb e popularizada por Frank Sinatra.



Imagem 17 – New York, New York - 1995

Fonte: Foto tirada na apresentação de jazz da coreografia: New York, New York em 1995

Cinema, para Machado (2006), é uma linguagem que possibilita várias formas de construção de conhecimento.

Há pequenas lições que nos são dadas no escurinho do cinema pela força das imagens e pela multiplicidade de recursos usados na sétima arte. O roteiro, a cenografia, a música, a interpretação dos atores, os efeitos sonoros e visuais, os figurinos, a direção de arte ou a direção de elenco são apenas alguns dos trabalhos que não percebemos, mas que dão vida e argumento para a consolidação de uma obra cinematográfica. (MACHADO, 2006, p.1)

Como exemplos de obras cinematográficas consagradas, citarei algumas que foram mencionadas ou trabalhadas no decorrer desta pesquisa como: Mr. Holland – Adorável Professor

(*Mr. Holland*) de Stephen Herek (1995)²³; O Sorriso de Mona Lisa (*Mona Lisa Smile*) de Mike Newell (2003)²⁴ e Escola de Rock (*School of Rock*) de Richard Linklater (2003)²⁵. Optei por não trazer imagens dos filmes em respeito à Lei de Direitos Autorais, mas apresento nas notas de rodapé *sites* em que as imagens estão disponíveis, caso seja de interesse do leitor visualizá-las.

Fotografia, Telles (2007, p. 4) vê a fotografia “como instrumento representador e, o mais importante, como instrumento reflexivo” e ainda, “como forma alternativa de representação do conhecimento obtido pela pesquisa” (TELLES, 2007, p.4).

Como exemplo de trabalho fotográfico, posso citar *Les Doigts Pleins D'encre – Com os Dedos Sujos de Tinta*, do fotógrafo francês Doisneau (1989). O fotógrafo retrata imagens relacionadas à educação na década de 40. Telles (2007) trabalhou com as imagens produzidas por esse fotógrafo.

As imagens 18 e 19 são fotografias tiradas no 9º encontro do curso de EBA por Gaivota e Lira, respectivamente.



Imagem 18 – Foto de EBA por Gaivota

Fonte: Foto tirada por Gaivota no 9º encontro do curso de EBA – 10/05/2008



Imagem 19 – Foto de EBA por Lira

Fonte: Foto tirada por Lira no 9º encontro do curso de EBA – 10/05/2008

História em Quadrinhos, para Guimarães (1999),

é a forma de expressão artística que tenta representar um movimento através do registro de imagens estáticas. Assim, é História em Quadrinhos toda produção humana, ao longo de toda sua História, que tenha tentado narrar um evento através do registro de imagens, não importando se esta tentativa foi feita numa parede de caverna há milhares

²³ Imagens do filme *Mr. Holland – Adorável Professor* disponíveis em <<http://www.adorocinema.com/filmes/mr-holland/mr-holland.asp>>

²⁴ Imagens do filme *Sorriso de Mona Lisa* disponíveis em <<http://www.adorocinema.com/filmes/sorriso-de-mona-lisa/sorriso-de-mona-lisa.asp>>

²⁵ Imagens do filme *Escola de Rock* disponíveis em <<http://www.adorocinema.com/filmes/escola-de-rock/escola-de-rock.asp>>

de anos, numa tapeçaria, ou mesmo numa única tela pintada. Não se restringe, nesta caracterização, o tipo de superfície empregado, o material usado para o registro, nem o grau de tecnologia disponível. Engloba manifestações na área da Pintura, Fotografia, Desenho de Humor como a charge e o cartum [sic], e até algumas manifestações da Escrita”. (GUIMARÃES, 1999)

Como exemplos de histórias em quadrinhos conhecidas temos: A turma da Mônica de Maurício de Sousa; Radical Chic e Gatão de Meia Idade de Miguel Paiva.

A imagem 20 é uma história em quadrinhos produzida por Maísa Habilidade e Gaivota no oitavo encontro do curso de EBA.



Imagem 20 – História em Quadrinhos de Maísa Habilidade e Gaivota

Fonte: Atividade desenvolvida por Maísa Habilidade e Gaivota no 8º encontro do curso de EBA – 03/05/2008

As citações acima, que identificaram as formas de expressão da linguagem da arte, foram escolhidas por se aproximarem de como penso cada uma dessas linguagens e como foram consideradas no decorrer deste estudo. O trabalho com a linguagem da arte nesta pesquisa, além de considerar o caráter estético da arte, enfatizou seu caráter histórico, político, ideológico, cultural. Como afirmado por Greene (1995),

o simples fato de estar na presença da arte, não é o bastante para viver uma experiência estética ou para mudar uma vida. Experiências estéticas requerem participação consciente em um trabalho, um despendio de energia, uma habilidade para perceber o

que pode ser percebido em uma peça, poema, quarteto (GREENE, 1995, p.125 – minha tradução).²⁶

É preciso vivenciar uma experiência estética e não só “passar” por ela. No decorrer desta pesquisa tivemos (os participantes) a oportunidade de vivenciar uma experiência estética. Tentamos vivenciar uma experiência educacional de aprender a ensinar com a linguagem da arte.

Até aqui, discuti conceitos de língua, linguagem, linguagem da arte, tentei expor como tais concepções serão tratadas neste trabalho. Nos próximos itens trabalharei com a educação de professores e a educação de professores com base em arte, já que o foco central deste trabalho é a educação de professores com base em arte.

1.4 EDUCAÇÃO DE PROFESSORES

Nesta seção, pretendo discutir perspectivas teórico-metodológicas de educação de professores, com base em trabalhos desenvolvidos sobre o tema, principalmente na área de Linguística Aplicada. Além disso, pretendo localizar meu estudo no grande palco (área) da educação de professores. Esse palco tem atraído a atenção de muitos pesquisadores, os quais trabalham em diversas linhas de pesquisa.

De acordo com as palavras de Barcelos, Batista e Andrade (2004), apoiadas nas idéias de Almeida Filho (2000), “É cuidando da formação [educação] de nossos professores e fazendo disso uma prioridade que estaremos contribuindo para a melhoria da educação” (BARCELOS; BATISTA; ANDRADE, 2004, p.12).

Assim como esses autores, muitos outros tem se interessado pela pesquisa sobre educação de professores. Nos estudos sobre educação de professores na atualidade, podem-se destacar três linhas que orientam grande parte das pesquisas realizadas na área: crenças, reflexão e narrativas de experiências de vida.

²⁶ “simply being in the presence of art forms is not sufficient to occasion an aesthetic experience or to change a life. Aesthetic experiences require conscious participation in a work, a going out of energy, an ability to notice what is there to be noticed in the play, the poem, the quartet.” (GREENE, 1995, p.125)

1.4.1 CRENÇAS E EDUCAÇÃO DE PROFESSORES

Nessa primeira linha de pesquisa, a dos trabalhos sobre crenças e educação de professores (em serviço ou pré serviço), posso citar como exemplo os trabalhos de Damião (1994); Gimenez, (1994, 2000); Barcelos (1995, 2000); Félix (1998); André (1999); Reynaldi (1998); Carvalho (2000) Silva, I. (2000); Silva, S. (2001); Silva, L. (2001); Perina (2003); Araújo (2004); Silva, K. (2005); Arantes (2008); Moreira (2008), dentre outros.

Os trabalhos de Barcelos (1995, 2000) têm, em geral, como objetivo caracterizar a cultura de aprender inglês como língua estrangeira de alunos de Letras (professores em formação), investigando as crenças desses alunos sobre como aprender línguas, o que eles dizem ser necessário fazer e o que realmente fazem para aprender. O trabalho dessa autora está embasado teoricamente nos estudos sobre cultura no contexto educacional (ERICKSON, 1984; 1986; 1987; 1987a), culturas de ensinar (FEINAM-NENSER; FLODEN, 1986), cultura de aprender (ALMEIDA FILHO, 1993) e crenças dos aprendizes de línguas (WENDEN, 1986, 1987). Os resultados dos trabalhos de Barcelos indicam um levantamento de crenças de professores em formação e como essas crenças influenciam os processos de aprendizagem dos participantes e a influência de suas crenças em suas práticas docentes futuras.

Já o trabalho de Perina (2003) teve por objetivo investigar as crenças de professores de inglês, tanto em relação ao uso do computador em suas práticas docentes quanto em relação ao seu papel na sociedade digital. A pesquisa dessa autora está fundamentada no conceito de crenças (PAJARES, 1992; GARCIA, 1991; BARCELOS, 2000; 2001; BORG, 2001) de alfabetização e letramento tecnológicos (KLEIMAN, 1995). Esse estudo também encontra sustentação em interpretações sobre o relacionamento homem-máquina e em propostas para a utilização do computador na educação, em geral, e no ensino de línguas, em particular. Para tanto, utilizou como respaldo os trabalhos de Oliveira (1997), Carvalho (2000), Valente (2001), Masetto (2000), Behrens (2000), Kenski (2001b), Ramal (2002), Almeida (1999) e em Warschauer & Healey (1998). Os resultados do estudo de Perina (2003) revelam que todos os professores participantes são, de alguma forma, alfabetizados tecnologicamente. As crenças reveladas pelos professores investigados constituem, portanto, subsídios para programas futuros de formação (inicial e

continuada) de professores de inglês que buscam integrar conteúdos relativos à tecnologia educacional.

Silva (2005) teve como objetivo, em seu estudo, levantar que crenças são trazidas pelos potenciais professores de inglês ao programa de formação inicial desenvolvido numa universidade pública, quais suas origens e como podem influenciar em sua prática pedagógica. Essa pesquisa foi embasada teoricamente por estudos sobre crenças de professores de inglês como língua estrangeira em formação, além de percepções, concepções e crenças dos mesmos em relação ao ensino e aprendizagem de línguas e a sua maneira de lidar com o processo de aprendizagem propriamente dito (Breen e Candlin, 1980; Wenden, 1986; Carmagnani, 1993; Viana, 1993; Gimenez, 1994; Barcelos, 1995; André, 1997; Reis, 1998; Carvalho, 2000; Silva, I., 2000; Silva, L., 2001; Silva, S., 2001; Nicolaidis e Fernandes, 2002; dentre outros). Silva (2005) concluiu que os alunos ingressam o curso de Letras com inúmeras crenças e que estas, por sua vez, influenciam expressivamente a prática pedagógica deste futuro professor.

A pesquisa de Moreira (2008) objetivou pesquisar quais tipos de crenças poderiam ser detectados com o uso de diferentes instrumentos e procedimentos, investigando se estes afetam a maneira como os professores refletem sobre suas crenças e quais combinações entre eles eram eficazes para a promoção de reflexão. Esse trabalho foi baseado teoricamente em estudos sobre o pensamento do professor (DEWEY, 1938; PEREZ GOMEZ, 1997; CHAKUR, 2000), sobre crenças de professores (PAJARES, 1992, WOODS, 1996; BARCELOS, 2000, 2004, 2006) e sobre metodologia na investigação de crenças (BARCELOS, 2001; VIEIRA ABRAHÃO, 2001, 2006). Moreira (2008) concluiu que é possível levantar crenças sobre aprendizagem e ensino com os instrumentos e procedimentos selecionados e que os mesmos interferem na maneira como os professores refletem sobre suas crenças. Mas, ainda segundo Moreira (2008), a combinação de todos eles pode ser um bom caminho para o desencadeamento do processo reflexivo.

A maioria dos trabalhos na área de crenças está relacionado ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Embora o foco desta dissertação não seja o estudo com base em crenças, decidi apresentar alguns trabalhos na área, dada a relevância dos estudos sobre crenças na área de educação de professores, na Linguística Aplicada, especialmente em relação à educação inicial de professores dos cursos de letras.

1.4.2 REFLEXÃO E EDUCAÇÃO DE PROFESSORES

Na linha de pesquisa sobre educação de professores e reflexão existe também um grande número de trabalho, como exemplos, posso citar: Moraes (1990); Magalhães (1994); Liberali (1994, 1999); Giuliano (1994), Uyeno (1995); Blatyta (1995); Alarcão (1996, 2001); Vieira-Abrahão (1996); Mayrink (2000); Perrenoud (2002); Ortiz (2002); Cunha (2003); Dutra e Mello (2004); Sól (2004); Rigolon (2006), dentre outros.

Segundo Dutra e Mello (2004), a partir da década de 90, intensificaram-se as pesquisas sobre o desenvolvimento do professor e a prática reflexiva, embora Dewey (1933, 1938) e Schön (1983, 1987) já tivessem alertado para a importância da prática reflexiva para o desenvolvimento do professor anos antes. Tanto que os trabalhos desses autores, juntamente com os de Kemmis (1987) e Smith (1992), são bases teóricas de vários dos trabalhos citados, nesta dissertação, como exemplo de pesquisas sobre educação de professores e reflexão.

Ainda de acordo com Dutra e Mello (2004), o crescimento de pesquisas nessa área se deu, pois o professor passou a ser visto como “um ser pensante influenciado por suas crenças histórias de vida e inserido em uma sociedade”(DUTRA; MELLO, 2004) e não mais como um aplicador eficiente de métodos e técnicas. As autoras ressaltam, ainda, a importância de esse processo reflexivo ser contínuo, assim como a educação de professores. Silva (2005) complementa afirmando que “a formação de qualquer professor deve estar embasada na reflexão, capacidade de inovação e investigação do seu próprio fazer” (SILVA, 2005, p. 30).

Mayrink (2000) objetivou, em seu trabalho, verificar em que medida a reflexão, a interação e a prática contribuem para a construção do conhecimento do professor em formação durante a disciplina de prática de ensino do curso de Letras. Para tanto, fundamentou-se teoricamente em uma visão da formação de professores, ressaltando os tipos de conhecimento que o professor deve possuir e os tipos de reflexão que podem levar o professor a conhecer a si mesmo e a sua ação pedagógica, baseada nas contribuições de Shulman (1986; 1987) e Schön (1983; 1987; 1992a; 1992b). A pesquisadora teve como base, ainda, a teoria de ensino e aprendizagem, tomando a perspectiva vygotskyana de que o outro desempenha o papel de mediador no processo de aprendizagem. Os resultados de suas análises revelaram a importância, na formação do professor, do papel que desempenham: a reflexão, a interação e a prática.

Observou-se que a presença do professor de Prática de Ensino é imprescindível para que os alunos-mestres desenvolvam a prática da reflexão, já que esta geralmente não acontece de forma espontânea. Notou-se ainda que a interação entre os próprios alunos-mestres também contribui em grande medida para a construção de seu conhecimento sobre a prática pedagógica.

A pesquisa de Ortiz (2002) teve como objetivo investigar a formação reflexiva de educadores e entender como os educadores em formação inicial constroem conhecimento na disciplina Prática de Ensino do curso de Letras. A investigação foi conduzida a partir das visões de ensino e aprendizagem e teorias implícitas das alunas-professoras; de um diálogo entre teoria e prática na construção do conhecimento e da análise do processo de reflexão crítica. Fundamentam teoricamente este estudo: (a) uma visão da formação de professores ressaltando a construção conjunta por meio de uma constante negociação de sentidos (Vygotsky, 1934/99; 1930/98); (b) os tipos de conhecimento que o professor deve possuir (Shulman, 1987 e 1986), (c) os tipos de reflexão que podem levar o professor em formação a conhecer a si mesmo e a sua ação pedagógica (Wallace, 1991; Schön, 1998, 1992a, 1992b e 1983; Smyth, 1992); (d) a gramática sistêmico-funcional (Halliday, 1994), utilizada como instrumento para o estudo da materialidade linguística e a sua implicação na construção do significado e análise de possíveis transformações que podem ocorrer à medida que se inicia o processo de reflexão crítica. Os resultados das análises de Ortiz (2002) permitiram caracterizar as visões de ensino e aprendizagem e teorias implícitas das professoras em formação, isto é, como elas viam, nomeavam, experimentavam ou sentiam as pessoas ou entidades e as coisas relacionadas a elas, assim como estabelecer pontes entre teoria e prática. A autora observou que esta não é uma relação simples, não acontece de forma natural e direta, assim como a prática não significa a aplicação direta de dados teóricos. Entretanto, no decorrer do processo reflexivo, as alunas-professoras estudadas foram ampliando seu discurso e incorporando a linguagem e alguns conceitos utilizados por profissionais da área de ensino e aprendizagem. Os resultados da pesquisa de Ortiz (2002) permitiram, ainda, marcar os diferentes níveis de reflexão, o que resultou numa tomada de consciência que levou, em algumas ocasiões, à (re)formulação ou à (re)construção da ação pedagógica dos participantes estudados.

Já o trabalho de Cunha (2003), diferentemente das duas anteriores, não foi uma pesquisa sobre formação inicial de professores e teve como objetivo verificar em que medida um curso de reflexão para professores contribuiria para a mudança da prática e da construção de novas

identidades. Para tanto, fundamentou-se (a) nos estudos sobre reflexão de Dewey (1933), Schön (1983; 1987; 1991) e Perrenoud (2002); (b) nas representações dos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem, baseada nas pesquisas de Barcelos (2001); Moscovici (2000) e (c) nas questões de identidade, fundamentada nos estudos de Wenger (1998); Moita Lopes (2002) e Gee(2001). Os resultados das análises da autora permitiram caracterizar as visões de ensino e aprendizagem dos professores participantes e como se deu a aplicação da teoria na prática. Observou-se que a prática reflexiva envolve conhecimentos teóricos e metodológicos, o conhecimento de si mesmo, além da vontade de mudar. Além disso, Cunha (2003) pôde concluir que houve diferentes níveis de mudança relacionados inclusive ao desenvolvimento pessoal do professor estudado.

O estudo de Sól (2004), realizado com uma formadora de professores e com duas professoras em formação inicial que atuavam em um curso de educação continuada para professores de línguas estrangeiras, teve por objetivos: (a) identificar os tipos de reflexão feitos pela formadora de professores durante as sessões de orientação aos professores em formação inicial. Este estudo fundamentou-se nos estudos de Dewey (1933), Schön (1983) Wallace (1991); Zeichner (2001), dentre outros. (b) identificar qual(is) o(s) tipo(s) de supervisão a formadora adota nas orientações e seu(s) efeito(s) nas ações pedagógicas dos professores em formação inicial, com base nos estudos de Bax (1997); Fanselow (1993); Gebhard (1993); Liberali (1994); Vieira-Abrahão (2001), entre outros; (c) acessar as reflexões dos professores em formação inicial com relação às sessões de orientação e identificar se elas se modificariam ou não ao longo do desenvolvimento da pesquisa, com base nos trabalhos de van Manen (1977); Zeichner e Liston (1985). Os resultados mostraram que a educadora de professores preocupou-se com fatores afetivos, sentindo-se responsável pelo sucesso e/ou fracasso das professoras em formação. Além disso, considerava difícil estabelecer um equilíbrio entre reflexão e prescrição. Os dados do estudo de Sól (2004) evidenciaram também que, à medida que a educadora de professores diversificava os tipos de supervisão durante as sessões de orientação, as professoras em formação mudavam de fase no processo de reflexão. Quanto às professoras em formação, essas, ao final do processo de investigação, passavam a apresentar os objetivos para as aulas que planejavam, justificam suas ações de maneira mais consciente. Além disso, conseguiram localizar pontos positivos e negativos em suas práticas e, muitas vezes, sugeriram mudanças para tais aspectos. A investigação de Sól (2004) contribuiu tanto para a compreensão da natureza da prática reflexiva

no contexto de formação de professores estudados quanto para o potencial que a reflexão coletiva sistematizada pode ter na localização de questões, mudanças e desenvolvimento profissional de professores.

Rigolon (2006) objetivou investigar a utilização da monografia como instrumento para reflexão crítica na formação inicial de professores de língua estrangeira. Para tanto, fundamentou-se nos estudos sobre reflexão crítica propostos por Smyth (1992) e na teoria do discurso de Bronckart (1997) para discutir a materialidade linguística das monografias. Os resultados de seu estudo mostraram que a ação reflexiva crítica permeia o trabalho monográfico; porém o movimento de confrontar aparece de forma sutil nos trabalhos analisados. Observou-se também que os participantes conseguiam reconstruir suas ações, mas não utilizam bases teóricas para dar suporte às mudanças. Além disso, ficou evidenciado que os professores em formação se responsabilizam discursivamente pelas suas ações.

O processo reflexivo pode acontecer e ser analisado partindo de várias práticas, como podemos notar nos trabalhos analisados: a partir da interação entre pares (Magalhães, 1996), podendo ser professor educador – professor, professor – professor, do discurso, de trabalhos monográficos. Nos trabalhos descritos há sempre uma preocupação com o nível de reflexão e, a partir do trabalho de Sól (2004), pode-se notar que a diversidade da prática do educador de professores interfere nos níveis de reflexão. E Mayrink (2000) conclui que a presença do professor educador é essencial para que o processo reflexivo aconteça.

Outra preocupação recorrente é com a reflexão sobre a relação entre a teoria e a prática e como essa reflexão pode influenciar nas práticas futuras dos professores, geralmente, em busca de mudanças, de transformação das práticas, como podemos notar nos trabalhos de Ortiz (2002), Cunha (2003) e Sól (2004). E a última preocupação que gostaria de destacar é a importância do auto-conhecimento para o processo reflexivo, como concluído por Cunha (2003).

1.4.3 NARRATIVAS E EDUCAÇÃO DE PROFESSORES

A terceira linha de pesquisa que destacarei é a que desenvolve estudos sobre formação de professores a partir de narrativa. Porém, cabe ressaltar que há vários pesquisadores que utilizam

histórias de vida em seus trabalhos, mas não de acordo com os estudos de Connelly e Clandinin (1988; 1990; 1995; 1998; 2004), Clandinin e Connelly (1986; 1994; 1995; 2000); Clandinin (2007). Nesta pesquisa, estarei considerando apenas os trabalhos que seguem a linha de pensamentos dos autores citados, por ser a linha que escolhi para fundamentar este estudo. Nesta linha, estuda-se educação de professores a partir das narrativas de vida de professores, dentro e fora de sala de aula.

Connelly e Clandinin (1994) explicitam que, se quisermos entender e promover alguma mudança na educação, precisamos apoiar o desenvolvimento de professores. E os autores ainda afirmam que isso pode acontecer por meio da valorização das histórias dos mesmos, a começar por nossas próprias. A valorização da experiência para a educação de professores para Connelly; Clandinin (1994 em PIRES, 1998) está embasada em quatro pressupostos:

- “Educação de Professores é para a vida toda”;
- “Educação de Professores é pensar sobre a linha da vida, a história da vida”;
- “Ensinar é uma relação educacional entre pessoas”;
- “Educação de Professores é contínua” (CONNELLY; CLANDININ, 1994 p.147 em PIRES, 1998, p. 18).

Assim como esses autores, eu também acredito que educação (seja ela de professores ou não) seja para a vida toda, nunca mais se perde o que foi aprendido, mas ao mesmo tempo há sempre algo mais a se aprender. Estamos construindo conhecimentos a todo o momento e o conhecimento já existente contribui para a construção de novos, por isso ela é contínua. Visto que estamos nos constituindo pessoal e profissionalmente ao longo da vida, a partir da interação com o outro, a educação de professores é estudar sobre a linha da vida, inclusive fazendo projeções para futuras histórias.

Assim, como Connelly e Clandinin (1994), vários outros pesquisadores acreditam na importância da valorização do professor, de suas histórias e por isso desenvolveram seus trabalhos sobre educação de professores utilizando as narrativas como instrumento de reflexão, de construção de conhecimento. Como exemplo, temos (CLANDININ; CONNELLY, 1995; 2000; 2004; TELLES, 1996; PIRES, 1998; MELLO, 2005; DIAS, 2002, além de outros).

Telles (1996) parte de sua narrativa e de seus participantes para estudar a educação de professores críticos conscientes da maneira que entendem a linguagem, seus alunos e suas práticas. Para tanto, fundamentou-se nos estudos sobre teoria dos construtos pessoais (Kelly,

1955); educação transformadora de professores (Diamond, 1991; Mezirow, 1990); pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 1995). Na conclusão apresenta os conhecimentos construídos pelos participantes e pelo pesquisador ao longo do processo de reflexão, a partir do processo de “tornar-se” educador de professores e com o processo da pesquisa.

Na pesquisa de Pires (1998), a autora utilizou histórias de vida da participante e da pesquisadora para analisar o processo reflexivo de uma professora sobre sua prática e o conceito de competência comunicativa e o processo de criação de oportunidades de reflexão pela pesquisadora. Seu estudo está embasado (a) na importância de criar espaço no contexto escolar para a prática reflexiva, com base nos estudos de Yonemura (1982); Magalhães (1990), entre outros; (b) no estudo da reflexão crítica como crucial no processo de transformação do professor, fundamentado pelos trabalhos de Smyth (1992); Freire (1992); Burbules (1993); Glesne e Peshkin (1992); Schön (1987); Mezirow (1990); Moustakas (1994); Telles (1996); (c) no estudo das histórias de vida como instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica baseado em Clandinin e Connelly (1996); Connelly e Clandinin (1988; 1990; 1992; 1994; 1995); Dewey (1938); Diamond e Mullen (1997) e (d) no conceito de competência comunicativa de Canale e Swain (1980); Canale (1983). A análise dos dados, em Pires (1998), mostrou a transformação da professora, participante de pesquisa, com relação à sua prática sobre o conceito de competência comunicativa, a importância da relação entre professor e pesquisador como criadora de oportunidade para a reflexão, e as histórias de vida influenciando a prática pedagógica da professora, da pesquisadora e do processo reflexivo estudado.

Já Mello (2005), a partir das histórias vividas por ela e seus alunos, estuda a implantação de uma nova proposta de currículo no qual se trabalha com a possibilidade de ensino de língua inglesa em um curso de Letras a partir da utilização de material que pudesse provocar reflexão e discussão sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre a formação do professor. Para isso, fundamentou-se na concepção de currículo como evento (King, 1983; Connelly e Clandinin, 1988) e na Pesquisa Narrativa (Clandinin e Connelly, 2000; Connelly e Clandinin, 2004). A partir da interpretação e composição dos textos de campo, a autora pode reconstruir os sentidos de seu material documentário, por meio das histórias de subversão, conflitos e resistência.

Dias (2002) inicia seu processo reflexivo sobre o ser/tornar-se professora com base em suas narrativas. Esse artigo objetiva apresentar alguns aspectos relativos ao processo de aprender a ensinar de uma professora em formação. Seu trabalho foi fundamentado na Pesquisa Narrativa,

com base nos estudos de Connelly e Clandinin (1990); na reflexão Crítica, apoiada pelo trabalho de Mezirow (1990), que está intimamente ligado à abordagem de Transformação de Perspectiva, de Diamond (1991); nos estudos sobre crenças e na subjetividade de Orlandi (1988). A autora pôde concluir que a professora pré-serviço, participante de sua pesquisa, considerava suas experiências educacionais como estudante e tinha em mente modelos de professores e que eles estavam envolvidos no processo de construção de suas (da professora participante) subjetividades.

Como visto nos trabalhos acima, a Pesquisa Narrativa pode ser trabalhada com histórias de grupos, de duplas, pode ser autobiográfica, quando o pesquisador trabalha com sua história de vida apenas. Nos trabalhos com narrativas de vida de professores, as histórias das experiências de vida, de sala de aula são o ponto de partida para a reflexão, reconstrução dos conhecimentos pessoais, construção de novos conhecimentos, em especial o conhecimento de si próprio, de suas concepções. Nesta dissertação, seguirei a linha da Pesquisa Narrativa e terei como base teórica os autores citados pelos demais pesquisadores narrativos anteriormente expostos.

Neste estudo, minhas narrativas de vida sobre a importância da arte em minha vida, dentro e fora da escola, como me sentia empacotada pela vida e pela escola, minhas primeiras experiências e o início de meu processo de transformação como professora foram a motivação inicial para que esta pesquisa acontecesse. E este trabalho é a narrativa da experiência vivida sobre aprender a ensinar com arte, como me constituí como pessoa, professora e educadora de professores e os conhecimentos construídos a partir desta história.

De acordo com Dewey (1916), Clandinin e Connelly (2000), estudar educação é estudar experiências de vida. E ao estudar essas histórias devemos nos perguntar: Porque escolhi contar esta história? O que ela representa para mim? De que maneira essa história pode proporcionar uma reflexão sobre o meu eu-pessoal, meu eu-professor e meu eu-educadora de professores? Essas questões podem colaborar para a composição dos sentidos das histórias e do contar de histórias. Levando-nos a reflexão sobre nossos eus, nossos conhecimentos, nossas práticas.

Vários pesquisadores utilizam a nomenclatura Formação de Professores, utilizarei Educação de Professores por não me sentir confortável com a relação entre formação e fôrma, embora tenha consciência de que nem todos os que utilizam Formação de Professores tem a concepção de que formar é pôr na fôrma. O mesmo acontece quanto utilizam Reciclagem, me causa a impressão de que o professor é um objeto sem utilidade e que, a partir de um curso, estará

renovado. Além de diminuir o professor, supervaloriza o processo de “reciclagem”, transformando a educação de professores em um produto e não um processo.

Utilizarei Educação de Professores, pensando na concepção de educação de acordo Greene (2001), não pensando em educar o professor “sem educação”. Para essa autora, “educação significa um início para novos caminhos de ver, ouvir, sentir, mover. O que significa o desenvolvimento de um tipo especial de reflexão e expressividade, uma busca por sentidos, um aprender a aprender” (GREENE, 2001, p. 7 - minha tradução)²⁷. A educação de professores pensada, não como um menosprezo da educação prévia, mas como a valorização dela na busca de outros caminhos.

Muitos dos trabalhos pesquisados nessa área fazem referência à formação inicial ou formação continuada de professores, diferenciando-as, alertando sobre a necessidade de ambas. Não farei essa distinção, visto que participaram desta pesquisa professores com vários anos de prática, outros que nunca estiveram em uma sala de aula como professores, alguns fazendo estágios e dos mais diversos níveis da educação. Sacristán (1996), professor do ensino superior, em comunicação sobre tendências em pesquisas sobre formação de professores, afirma que

não é possível falar sobre professores, porque entre minha pessoa e um professor do ensino fundamental há muito poucas semelhanças. Diz-se que fazemos o mesmo tipo de trabalho, mas, na realidade, fazemos coisas muito diferentes, a preços muito diferentes, com status muito distintos, com poderes muito diferentes. (Sacristán 1996, em Libâneo, 2002, p.1)

Contrariando a fala do professor, para mim, professor é sempre professor, independente das nossas diferenças, há uma semelhança nos une: a preocupação com a educação.

Nas bibliografias consultadas na área de Educação de Professores, há quase sempre uma especificação da área de atuação dos professores participantes da pesquisa e os níveis. Neste trabalho não houve uma especificidade, participaram professores das mais diversas áreas do conhecimento, da educação infantil ao ensino superior.

Foi apoiada nas idéias de Liberali e outras (2006) que considereei essa opção, de trabalhar com participantes de variadas áreas do conhecimento e dos mais diversos níveis de formação e atuação. As autoras afirmam que a LA está “diretamente ligada às ciências sociais, é uma área de natureza dinâmica que se dispõe a estudar assuntos de preocupações diversas, em contextos também distintos, mediados e constituídos na e pela linguagem” (LIBERALI e outras, 2006, p.

²⁷ “Education signifies an initiation into new ways of seeing, hearing, feeling, moving. It signifies the nurture of a special kind of reflectiveness and expressiveness, a reaching out for meanings, a learning to learn.” (Greene, 2001, p. 7)

173). Considerando essa diversidade valorizada pela LA, neste trabalho, proponho-me a estudar a experiência de aprender a ensinar com arte, juntamente com professores de diversas áreas, visto que a partir dessa perspectiva transdisciplinar e crítica, o estudo pode ser enriquecido com visões e conhecimentos de outras áreas.

Nesta seção, discuti alguns trabalhos na área de educação de professores sobre crenças, reflexão e narrativas de vida. Localizei esta pesquisa junto ao grupo que desenvolve pesquisas sobre educação de professores com base em histórias de vida. Neste trabalho, a história que terei para contar é sobre a experiência de educação de professores com base em arte vivida. O tema educação de professores com base em arte será tratado na próxima seção.

1.5 EDUCAÇÃO DE PROFESSORES COM BASE EM ARTE

Nesta seção, discutirei a educação de professores com base em arte, apresentando alguns estudos sobre o assunto e como a educação de professores com base em arte foi trabalhada nesta pesquisa.

A educação de professores com base em arte não é, ainda, muito pesquisada no Brasil. Mas posso citar como exemplo os trabalhos de Telles (2005); Mayrink (2007); Santos (2008); fora do Brasil, Diamond e Mullen (1999), Greene (1995, 2001).

Telles (2005) tem como foco em seu trabalho os modos alternativos de reflexão crítica e de representação do conhecimento dos professores por meio da arte, especialmente da fotografia e o teatro. Fundamentado pela Pesquisa Educacional com Base em Arte (Eisner, Barone, Dewey e Greene) e, segundo o autor, em um arcabouço teórico multidisciplinar como: a filosofia dos dispositivos (Deleuze), da linguagem (Rancière), da educação transformadora (Paulo Freire e Diamond), nas teorias da reflexão (Schön) e das representações sociais (Moscovici e Jodelet). A partir da análise de seus dados, Telles (2005) concluiu que os objetos de arte proporcionam aos professores um espaço para compartilharem suas experiências, a partir do distanciamento e estranhamento do dia-a-dia e da sala de aula. Esse espaço de reflexão, segundo o autor, permite não só a utilização da cognição, mas de sentimentos, intuições, movimentos, cores e emoções. O

autor afirma que tais características colocam a Pesquisa Educacional com Base em Arte como um campo amplo e proveitoso na educação estética e na educação de professores.

Mayrink (2007) descreve e interpreta o fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes, a partir do ponto de vista da pesquisadora e de mais treze professores em formação. A autora fundamentou-se teoricamente na formação de professores, ressaltando a importância da capacidade crítico-reflexiva dos mesmos, com base nos estudos de Dewey (1933; 1938; 1967), Alarcão (1996, 2003), Schön (1983, 1987, 1992), Freire (1979; 1980; 1982), Perrenoud (2002), Kemmis (1987), Zeichner (1993), Smyth (1992) e Pimenta (2002); no entendimento de Vygotsky (1930; 1934) sobre o conceito de signo mediador e na compreensão de que filmes constituem um signo mediador com potencial para o desenvolvimento crítico-reflexivo do futuro professor. Mayrink (2007) baseou-se metodologicamente na pesquisa hermenêutico-fenomenológica de van Manen e concluiu que a formação mediada por filmes e práticas planejadas com base em arte possuem potencial para promover auto-reflexão.

Santos (2008) analisa a formação continuada de docentes por meio de vivências teatrais, jogos e atividades lúdicas, visando o desenvolvimento pessoal, profissional e social de docentes. Sua pesquisa foi realizada nos moldes da pesquisa-ação com oito professores do ensino médio. A autora baseou-se teoricamente na formação continuada de professores, conforme Nóvoa (1990, 1991, 1995, 2000, 2002) e formação lúdica no contexto educacional, conforme Spolin (1979, 1999, 2000, 2007) e Boal (1970, 1977, 2005). Santos (2008) concluiu que essas intervenções (teatrais e lúdicas) na formação de professores podem servir como estímulo e provocações para que os professores reflitam, analisando suas práticas, e busquem soluções compatíveis aos seus problemas.

O trabalho de Diamond e Mullen (1999) é uma reunião de experiências sobre pesquisas com base em arte e desenvolvimento do professor e do educador de professores. Ao longo de todo o livro, que foi escrito por 13 colaboradores, além dos co-autores, são apresentadas histórias de experiências, atividades artísticas propostas, resultados em forma de objetos de arte. E Diamond e Mullen (1999) concluem sua obra lembrando que somos educadores de artistas, visto que consideram que todos nós temos potencial artístico, e todo artista precisa de habilidade, imaginação, sensibilidade e perspicácia (DIAMOND; MULLEN, 1999, p.459)

Nos trabalhos citados acima, a arte foi utilizada como deflagradora de reflexão dos participantes. Nos trabalhos de Diamond e Mullen (1999) e Telles (2005), além de a arte ser a

deflagradora da reflexão, ela é, ainda, utilizada como meio de expressão do processo reflexivo e dos conhecimentos construídos ao longo deste processo de reflexão. Em todos os trabalhos foi ressaltada a importância da valorização da emoção, nos trabalhos com arte. Outro ponto comum, em todos os trabalhos, é a relação que se estabelece do objeto de arte com a vida pessoal, escolar, profissional. E todos concluíram, a partir de seus estudos, que os objetos de arte tem um grande potencial para deflagrar reflexão. Mayrink (2007) destaca o potencial para auto-reflexão, Telles (2005), Santos (2008) trabalham com reflexão compartilhada e Diamond e Mullen trabalham ora com auto-reflexão, ora com reflexão compartilhada.

Nesta pesquisa, a arte foi considerada como linguagem que possibilita expressar os conhecimentos construídos e os resultados do processo reflexivo vivido, tanto individualmente quanto em grupo.

Esses trabalhos citados são alguns exemplos de estudos sobre educação de professores com arte. Alguns autores mencionados ao longo desta dissertação, como Pires (1998) e Mello (1995, 2005), trabalham com educação de professores e utilizam a arte na escrita de seus trabalhos, para representar, de forma alternativa (TELLES, 2005), suas reflexões e conhecimentos construídos nesses processos, mas não foram incluídas nesta seção, porque minha intenção aqui é discutir trabalhos que utilizaram, de alguma forma, a arte para a educação de professores.

Quase todos os trabalhos pesquisados sobre educação de professores, iniciam-se falando da importância e recorrência de estudos sobre a educação de professores nas últimas décadas, a necessidade dessas pesquisas e da prática contínua de educação de professores. Foi por concordar com esses autores sobre a importância e a necessidade de se estudar sobre educação de professores com base em arte que desenvolvi este estudo.

Pode parecer desnecessário, mas julgo que seja importante esclarecer o que seja Educação de Professores nesta dissertação. De acordo com a definição de educação de Greene (2001), já mencionada, educação de professores é uma oportunidade criada, um espaço aberto para professores, para que se possa discutir a educação. Um espaço para se refletir individual e coletivamente sobre o que se tem feito, com que finalidade se tem feito e como se tem feito. Além disso, uma comunidade de aprendizagem (WENGER, 1998), para construirmos e compartilharmos conhecimentos sobre aprender, ensinar, aprender a ensinar e aprender a aprender. Um ambiente propício para aprendermos com o próximo, maneiras diferentes de ver,

ouvir, sentir, agir. E, acima de tudo, um espaço em que possamos, além de ouvir, mostrar nossas vozes, tornarmo-nos agentes ativos de nossas aprendizagens (GREENE, 2001), seja por meio práticas reflexivas, de histórias de vida, por meio da arte, ou pela união de várias delas, descobrir o outro e a si próprio, se ver no outro e se ver a partir do olhar do outro.

Até aqui, apresentei os palcos teóricos deste trabalho. No próximo capítulo, apresentarei o palco metodológico em que esta pesquisa foi encenada.

2 CONSTRUÇÃO DO CENÁRIO E PERSONAGENS DA PEÇA

O cenário no teatro é o espaço onde se passa a peça. Neste capítulo, apresentarei o palco da Linguística Aplicada, da Pesquisa Narrativa e o da Pesquisa com Base em Arte, descreverei a construção do cenário em que a pesquisa se desenvolveu, os instrumentos e procedimentos utilizados para a geração dos textos de campo e para a composição do texto de pesquisa, além dos participantes deste estudo. Iniciarei a construção de meus cenários no palco da pesquisa na área de Linguística Aplicada.

2.1 NO PALCO DA LINGUÍSTICA APLICADA

A partir da década de 90, segundo Cavalcanti (2004), o foco dos estudos da Linguística Aplicada (LA, daqui por diante) deixou de ser a língua e ampliou seu campo de atuação, passando a estudar questões diversas relacionadas ao ensino e à aprendizagem; a política e o planejamento educacional; a linguagem em contextos educacionais; a tradução; a interpretação; a lexicografia; a linguagem e a tecnologia; a patologia da linguagem; o corpus linguístico; o papel do gênero, raça, etnia, classe, idade, preferência sexual e outras distinções no processo de ensino e aprendizagem; a alfabetização; a aquisição de uma outra língua; os direitos das minorias; **a educação de professores**; entre outros.

De acordo com Rojo (1999), foi nesse contexto, de mudança de visão, que a LA passou a querer ser interdisciplinar, “importando teorias” de outras áreas do conhecimento. Esse procedimento, de empréstimos de teorias de outras áreas, faz com que a LA seja vista conforme Celani (1998) explica, como “articuladora de múltiplos domínios do saber”, em intercâmbio constante com vários campos do conhecimento que tem preocupação com a linguagem.

Cavalcanti (2004) também discute o caráter transdisciplinar da pesquisa em LA, ou seja, o diálogo que é estabelecido com outras áreas do conhecimento, o que também é presente neste trabalho, pois há o diálogo entre os estudos da linguagem, a arte e a educação. Essa autora ainda

destaca o compromisso ético das pesquisas em LA, ou seja, a relevância social da pesquisa, as contribuições que pode trazer para o social.

Bygate (2004), em semelhança ao que destaca Cavalcanti (2004), também ressalta o compromisso social da pesquisa em LA. O autor afirma que a Linguística Aplicada tem assumido a responsabilidade de estudar a linguagem em relação aos problemas do mundo real. Bygate (2004) expressa, ainda, que ignorar esses problemas seria o equivalente a definir a LA como somente uma disciplina teórica, o que seria um retrocesso. Para o autor, seu propósito (da LA) não é meramente estudar, mas intervir e propor direções para mudança – a ação social. A partir dessa perspectiva, não é suficiente coletar, mapear e interpretar informações: a pesquisa em LA precisa também tentar responder aos problemas do mundo real por meio do estudo de alguma forma de ação potencial e essa ação potencial precisa ser avaliada por participantes do mundo real.

Nesse sentido, acredito que a presente pesquisa tenha relevância social, por trazer uma reflexão sobre a educação, especialmente a educação de professores, por buscar caminhos alternativos para pensar, viver e discutir a educação e problemas relacionados a ela, um assunto do mundo real em um momento em que se discute tanto a necessidade de adaptação da educação ao mundo e aos alunos da atualidade.

Nessa perspectiva, este trabalho pode ser situado no palco da LA, visto que trabalho com linguagem – a linguagem da arte, trabalho com um tema de relevância social – a educação de professores e o estudo foi realizado e discutido com participantes do mundo real – os professores participantes da pesquisa.

2.2 NO PALCO DA PESQUISA NARRATIVA E DA PESQUISA COM BASE EM ARTE

Afinal, o que é essa tal Pesquisa Narrativa?

Thays Gonçalves Arantes

Mas que tipo de pesquisa é essa que vocês fazem?

Que povo estranho, que tem mania de fazer tudo diferente.

Que história é essa de contar história?

Recontar a história? Reviver a história?
 Reconstruir história? Ela tava quebrada?
 Por que escrever desse jeito? Por que falar desse jeito?
 E por falar em jeito, por que não tem sujeito na pesquisa de vocês?
 Tem participantes que ajudam na análise dos dados???
 Por que os dados coletados são chamados de textos de campo?
 Por que a análise é chamada de composição?
 Dados analisados são textos de pesquisa, mais alguma inovação?
 Sei que quem começou com essa moda, no Brasil, foi o João.
 Que pesquisa cheia de frescura é essa que aceita poema no lugar da conclusão?
 Ah! Conclusão também não é conclusão, esqueci,
 são considerações finais ou quase finais, ou semi-finais, ou nunca finais...
 Esse tipo de pesquisa é igual quebra-cabeças faltando peças, está sempre incompleto.
 Todo mundo é incompleto, pesquisador é incompleto, pesquisa é incompleta.
 Poema é incompl...

Segundo Connelly e Clandinin (2004), a pesquisa narrativa, “é o estudo da experiência como história, assim, é principalmente uma forma de pensar sobre a experiência” (CONNELLY; CLANDININ, 2004, p.2). Para esses pesquisadores o mais importante é como os participantes pensam e contam suas experiências, pois o objetivo da Pesquisa Narrativa não é encontrar respostas, soluções para as histórias dos participantes, nem apontar (no sentido de levantar críticas) contradições, incoerências, omissões, ênfases. Mas, sim, compreender ou ao menos refletir sobre a experiência vivida, o porquê de cada história ser contada como é, porque omitimos ou reforçamos alguns fatos e o que essas omissões ou reforços significam para nós.

Para Mello (1999), baseada em Connelly e Clandinin (1995), “a Pesquisa Narrativa inicia-se com um contar de histórias (para si mesmo), um recontar (para si e para outros), um construir, um reconstruir e a construção de um futuro de possíveis transformações das histórias contadas” (MELLO, 1999, p.17). Como afirmado por Mello (2005), mais importante que o que aconteceu ou como aconteceu é como foi vivido, contado, recontado, interpretado:

Na Pesquisa Narrativa é importante entender o como as pessoas experienciam e compõem significados [sentidos] de suas histórias vividas. Mais relevante do que dizer

o que e como algo ocorreu, é pensar e expressar como pesquisador e participantes vivem, contam e interpretam suas histórias e criam novas histórias a serem vividas. As histórias não são parte da pesquisa, elas são a pesquisa. Elas não são somente textos a serem analisados, elas são o como a experiência é recontada, revivida e interpretada. Elas são o fenômeno estudado e também a forma como o fenômeno é estudado. Clandinin e Connelly (2000) dizem que a história é o objeto e também o método de pesquisa. (MELLO, 2005, p.91)

As histórias precisam ser contadas, recontadas, ouvidas, reconstruídas, questionadas, mas jamais com o objetivo de fazer julgamentos, senão tentando refletir sobre o que podemos aprender com a história contada, que contribuições podemos tirar das histórias narradas. As palavras de Coles (1989) expressam bem a importância e a responsabilidade de se trabalhar com histórias de vida: “As histórias deles, sua, minha – isso é o que todos nós carregamos conosco nesta viagem que fazemos e nós devemos uns aos outros respeitar nossas histórias e aprender com elas”(COLES, 1989, p. 30 – minha tradução).²⁸

Para Connelly e Clandinin (2004) e Clandinin (2007), uma pesquisa narrativa pode ser desenvolvida apenas pelo contar de histórias (*telling*), ou pelo vivenciar de histórias (*living*). O estudo que desenvolvo nesta dissertação caracteriza-se predominantemente pelo vivenciar de experiências (*living*), visto que eu e os participantes vivemos juntos a experiência do curso de Educação com Base em Arte. Para diferenciar esses dois tipos de Pesquisa Narrativa, utilizarei as palavras de Mello (2005):

O desenvolvimento de pesquisa narrativa pela vivência de histórias é feito quando o pesquisador vive a experiência com seus participantes de pesquisa e colaborativamente tentam construir significados para as histórias vividas. Assim, se como pesquisadora, ouço as histórias dos participantes e juntos tentamos construir significados, está se realizando uma pesquisa narrativa com foco no contar de histórias, porém se meus participantes e eu vivemos juntos uma experiência e juntos tentamos construir seus significados, está se realizando uma pesquisa narrativa com foco na vivência de histórias. (MELLO, 2005, p.89)

Este trabalho é uma Pesquisa Narrativa não apenas porque vivenciamos (os participantes e eu) uma experiência que está sendo narrada para o leitor. Além do viver e do contar uma experiência, outros elementos caracterizam este trabalho como uma Pesquisa Narrativa: o fato de reviver a experiência, a pesquisadora sempre em relação aos participantes e ambos em relação ao contexto, a composição de sentidos, a temporalidade, a sociabilidade e o lugar, sendo estes últimos os três componentes centrais da Pesquisa Narrativa que serão tratados na seção 2.2.1.

²⁸ “Their story, yours, mine – it’s what we all carry with us on this trip we take, and we owe it to each other to respect our stories and learn from them” (COLES, 1989, p.30).

A Pesquisa Narrativa tem suas características próprias e uma delas é a utilização de termos próprios, como expresso no poema que inicia esta seção. Outra característica é o papel do pesquisador narrativo, que é sempre um participante, o que justifica iniciar a pesquisa com as narrativas pessoais do pesquisador. Outra característica do pesquisador narrativo é a preocupação ética ao longo de todo o processo vivido, desde a elaboração até a publicação do texto de pesquisa. A ética na Pesquisa Narrativa será discutida na seção 2.2.2.

Segundo Mello (2005), inspirada pelas idéias de Clandinin e Connelly (2000), outra preocupação do pesquisador narrativo é com a escrita do texto. Ele deve dar forma de narrativa ao texto de Pesquisa Narrativa, pois assim é possível expressar as experiências vividas ou contadas e abrir espaços para reflexões que surgirem durante o processo de viver a experiência. Mello (2005) concordando com as idéias de Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001) afirma ainda que outras formas de escrita são possíveis, como a poesia, o texto dramático, vinhetas, ficção, imagens, entre outras.

Apesar de a linguagem da arte ser bastante utilizada na Pesquisa Narrativa, nem toda Pesquisa Narrativa é com Base em Arte ou Informada com Arte (CLANDININ; CONNELLY, 2000; MELLO, 2007), mas, este trabalho pode ser caracterizado como uma Pesquisa Narrativa com Base em Arte e Informada com Arte. Porque, nesta dissertação, a geração dos textos de campo foi motivada ou resultou, em grande parte, em atividades artísticas e o texto de pesquisa foi composto utilizando várias linguagens da arte.

Pesquisa Narrativa com Base em Arte, segundo Diamond e Mullen (1997), é uma forma de pesquisa qualitativa que promove o desenvolvimento do professor pesquisador. Para esses autores, utilizando “cenários pedagógicos” baseados em arte, o professor pode melhor representar e refletir sobre sua experiência no processo de ensino e aprendizagem. Esses autores afirmam, ainda, que uma pesquisa com base em arte envolve a escolha e uso de formas artísticas para expressar sentimentos pessoais e tópicos nos quais se está interessado, proporcionando um entendimento da experiência de si mesmo e do outro.

Também considero importante destacar que Diamond e Mullen (1997) explicam que o propósito da arte neste contexto de pesquisa é a pesquisa em si e não a arte como expressão do belo. Acrescentam que não pretendem produzir, nem esperar que os participantes produzam, trabalhos como um artista plástico o faria. Na Pesquisa com Base em Arte, a arte deve ser uma linguagem expressiva, por meio da qual o professor possa expressar seus sentimentos e emoções,

que em geral surgem nos processos reflexivos, tentando conhecer-se e compreender-se, analisando suas descobertas, seus medos e inquietações.

No palco da Pesquisa com Base em Arte, é possível que o pesquisador utilize imagens, fotos, poemas, histórias, entre outros para se expressar, mas não é necessário que o pesquisador produza todo o material utilizado, ele pode identificar-se com obras de outras pessoas. Almeida (2008), por exemplo, utilizou textos artísticos de vários outros autores, que se relacionavam com seus temas, para ilustrar sua composição de sentidos.

Concordo com Diamond e Mullen (1997) ao afirmarem que, ao nos expressarmos por meio de linguagens variadas, nos tornamos mais poderosos e seguros daquilo que falamos. Damos voz às nossas vozes já conhecidas e, também, descobrimos outras.

Nesta pesquisa, a opção de desenvolver uma Pesquisa com Base em Arte, não se deu, apenas, pelo fato de ser mais saborosa, mais prazerosa, mais colorida ou chamativa, mas por ser uma opção de ouvir minhas vozes desconhecidas, que às vezes não sabem ou se envergonham de falar a linguagem das palavras. Eisner (2002), ao discorrer sobre metodologias de pesquisa, afirma que “os métodos definem as molduras pelas quais nós interpretamos o mundo” (EISNER, 2002, p.215 – minha tradução).²⁹

Escolhi molduras maleáveis que, ao mesmo tempo, me permitem usar a criatividade, refletir sobre minha prática, construir conhecimento sobre meus participantes, sobre o mundo e sobre mim, mas com respaldo teórico que me orienta. Essas molduras flexíveis me permitem ver novos caminhos, que são ao mesmo tempo, prazerosos, coloridos, artísticos, teóricos, éticos.

Depois de encenar pelos palcos da Pesquisa Narrativa e da Pesquisa com Base em Arte, no próximo tópico discutirei um pouco sobre os componentes essenciais da Pesquisa Narrativa.

²⁹ “Methods define the frames through which we construe the world” (EISNER, 2002, p.215).

2.2.1 COMPONENTES CENTRAIS DA PESQUISA NARRATIVA

A pesquisa narrativa tem três componentes centrais (commonplaces)³⁰, que são: temporalidade, sociabilidade e lugar e, de acordo com Mello (2005), precisam ser considerados no processo de pesquisa e expressos no texto da Pesquisa Narrativa. Em relação à temporalidade, Connelly e Clandinin (2004) afirmam que “pesquisadores narrativos não descrevem um evento, pessoa ou objeto em si, mas sim considerando um passado, um presente e um futuro” (CONNELLY; CLANDININ, 2004, p.10 – minha tradução)³¹, ou seja, uma pessoa tem um tipo de história e certos comportamentos no presente que podem estar associados a experiências passadas e poderão ser projetadas para histórias futuras.

Assim, ao viver, ouvir, contar ou compor sentidos de uma história devo considerar não somente como ela ocorre hoje, mas também sua relação com experiências do passado e que poderá se relacionar com ações futuras. Por isso, Connelly e Clandinin (2004) afirmam que a Pesquisa Narrativa tem os movimentos para trás (backwards) e para frente (forwards), ou seja, sempre analisar as experiências considerando o passado (para trás) e suas possibilidades de viver outras experiências no futuro a partir das histórias narradas (para frente). Algumas perguntas poderiam ser feitas para exemplificar esses movimentos, considerando esta pesquisa: O que eu vivi até hoje que me faz ter as concepções de arte que eu tenho? Que experiências passadas me levam a agir desta maneira frente a um objeto de arte? Como poderão ser minhas aulas após esta experiência vivida?

O segundo componente central é a sociabilidade. Como concebido por Connelly e Clandinin (2000) e discutido por Mello (2005), “o pesquisador narrativo precisa considerar as condições sociais nas quais as pessoas vivem suas experiências” (MELLO, 2005, p.90). É necessário ponderar que as experiências vividas poderiam ser diferentes caso tivessem acontecido ou fossem contadas em outras condições pessoais e sociais. Por condições pessoais, os autores ressaltam os sentimentos, esperanças, desejos, reações estéticas e disposição moral das pessoas

³⁰ A decisão por traduzir “commonplaces” como componentes centrais da Pesquisa Narrativa foi proposital, apesar de ter consciência de que a tradução literal seria lugares comuns. Lugar comum me remete ao já sabido pelo senso comum, por isso essa tradução não me parece uma escolha apropriada. Já com componentes centrais quero dizer que são elementos que devem ser sempre considerados em qualquer Pesquisa Narrativa. Essa busca por uma tradução mais apropriada em português para “commomplaces” iniciou-se no GPNEP.

³¹ “Narrative inquirers do not describe an event, person or object as such but, rather, describe them with a past, a present, and a future” (CONNELLY; CLANDININ, 2004, p.10).

que vivem a experiência. Já as condições sociais são o ambiente, as forças e fatores externos e pessoas que participam e formam o contexto (CONNELLY; CLANDININ, 2004, p. 8).

Com relação à sociabilidade, algumas perguntas poderiam ser levantadas considerando essa pesquisa. Como se sentem os participantes de pesquisa durante o curso? Como seria a relação entre pesquisadora e participantes, se eu tivesse outra postura? Como seria viver a experiência, se tivesse algum professor da área da arte? Esse olhar sobre as condições pessoais e sociais em que as pessoas vivem uma experiência faz com que, na Pesquisa Narrativa, haja um movimento para dentro (*inward*), quando se analisam as condições pessoais, e para fora (*outward*), quando são observadas as condições sociais (MELLO, 2005, p. 109).

O terceiro componente central na Pesquisa Narrativa é o lugar. “Por lugar queremos dizer as fronteiras concretas, físicas e topológicas do local em que a pesquisa e o evento acontecem” (CONNELLY; CLANDININ, 2004, p.10 – minha tradução)³². Isto significa questionar se as experiências vividas e as histórias contadas seriam diferentes dependendo do local de ocorrência. Por exemplo, imaginem um sobrevivente de guerra contando sua história no local em que, outrora, foi um campo de concentração ou em uma sala de aula. Ou, trazendo para este contexto de pesquisa: Como seria se o curso acontecesse em um ateliê de arte, em um auditório ou ao ar livre? O lugar muitas vezes influenciará as condições sociais e pessoais, muito provavelmente devido à temporalidade, devido às memórias de experiências vividas ou projeções de experiências que ainda poderão ser experienciadas.

2.2.2 ÉTICA NA PESQUISA NARRATIVA

Algumas vezes acredita-se que ser ético em um estudo científico é pedir aos participantes da pesquisa que assinem um termo de consentimento livre e esclarecido antes do início da pesquisa e substituir o nome do participante por iniciais ou pseudônimos para garantir o anonimato. Porém, a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido pelos participantes não é suficiente para garantir a conduta ética da pesquisa. Todo pesquisador deve ser responsável

³² “By place we mean the specific concrete, physical and topological boundaries of place where the inquiry and events take place” (CONNELLY; CLANDININ, 2004, p.10).

pela integridade, privacidade e bem-estar dos participantes, respeitando os valores morais, culturais, religiosos e éticos dos mesmos. Para isso, mais que a assinatura de um documento, segundo Clandinin e Connelly (2000), é necessário que o consentimento livre e esclarecido seja reafirmado e reesclarecido ao longo de toda a pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 175).

Clandinin e Connelly (2000) afirmam que na Pesquisa Narrativa existe sempre a incerteza de como a pesquisa vai evoluir e que tipo de riscos e danos os participantes podem sofrer. A partir do momento que uma pessoa decide participar de uma Pesquisa Narrativa, o participante torna-se um ser vulnerável, propenso a riscos e danos. O pesquisador, por sua vez, deve sentir-se eticamente obrigado a protegê-lo, tratá-lo com dignidade e respeito (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 175).

Segundo esses pesquisadores, os prejuízos na Pesquisa Narrativa dificilmente acontecem em seu decorrer, nas interações diárias entre pesquisador e participantes, mas geralmente na escrita e na publicação dos resultados. Para diminuir os riscos, o pesquisador precisa manter-se em contato com os participantes, permitir que façam uma leitura crítica do trabalho e que digam o que supõem ser problemático. E ninguém melhor para fazer essa leitura, porque o participante sabe exatamente o que pode comprometê-lo (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 173).

Diferente de outras formas de pesquisa, nas quais a relação entre pesquisador e participantes é, em geral, uma “relação de negócio”, raramente se estendendo ao nível do pessoal, a pesquisa narrativa trabalha com histórias de vida e pode envolver “relações pessoais e complexas” (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 171). O pesquisador deve tratar os participantes da pesquisa e suas histórias com respeito e justiça, garantir a confiabilidade, dando sempre voz ao participante, para que este possa ter um papel ativo na pesquisa e deixe definitivamente de ser “objeto” de pesquisa.

Na Pesquisa Narrativa, um outro problema ético que pode surgir é o que deve ser incluído no relatório final, qual recorte deve ser feito, dado ao grande volume de informação e textos de campo gerados que são difíceis de sintetizar. Essa escolha pode ser feita considerando os objetivos da pesquisa, a responsabilidade ética que o pesquisador tem com o participante da pesquisa, mas não se esquecendo da responsabilidade de construir e compartilhar conhecimentos com a sociedade (BRASIL, 1996).

A questão do anonimato é outra preocupação ética. O anonimato do participante de pesquisa nem sempre é garantido pela substituição de seu nome. Clandinin e Connelly (2000) ponderam que ele pode ser facilmente identificado pela sua posição, pela descrição, por suas histórias de vida ou por outros meios. O pseudônimo não garante o anonimato, mas pode criar um co-participante da pesquisa suscetível a críticas. Nas pesquisas envolvendo histórias de vida, as vidas são contadas e abertas à crítica do público. Essa criação de pseudônimo é semelhante à criação de personagens de uma peça teatral. A personagem existe durante a peça. Digamos que seja uma personagem com alguns defeitos, que terá a chance de se desenvolver naquele período, mas terminado o espetáculo, tudo se acaba. A personagem não terá a chance de continuar crescendo, mas o ator sim, pois ele continuará existindo, tendo a chance de progredir e mudar, caso queira.

O mesmo pode acontecer na pesquisa, pois o participante pode distanciar-se da personagem ficcional, olhar para a experiência vivida e aprender com ela. Aquele pseudônimo é uma personagem de sua vida, que não pode ser alterada. Mas o participante pode viver muitas outras histórias, escolhendo a personagem que quer ser dali por diante.

Muitos participantes jamais conseguirão se ver à parte da personagem do texto e se sentirão constantemente ofendidos, independentemente do nome que lhes for dado. Por isso, questões éticas devem ser negociadas em todas as fases da pesquisa narrativa, com o reconhecimento de que cada estudo é único, assim como cada participante.

Neste estudo, a ética na Pesquisa Narrativa foi considerada ao longo do planejamento, do desenvolvimento do curso no qual aconteceu parte da geração dos textos de campo e na escrita desta dissertação. Quando digo que me preocupei com as questões éticas no decorrer do processo de pesquisa, é porque desde o planejamento do curso tentei não desrespeitar meus participantes de pesquisa. Mais que isso, busquei desenvolver uma proposta em que todos nós fôssemos beneficiados de alguma forma. Digo que nos beneficiaríamos mutuamente porque eu teria um espaço para o desenvolvimento de minha pesquisa e composição dos textos de campo, mas além disso, estaria criando um espaço para educação de professores, onde pudéssemos discutir nossas práticas, nossas ânsias e desejos, nossos medos, um espaço para troca de experiências e acima de tudo um lugar em que nossa voz de professor fosse ouvida.

O curso de EBA foi planejado para que fosse o meu contexto de pesquisa, onde os textos de campo seriam compostos, mas planejava que fosse também um espaço para nós professores

termos voz, para que pudéssemos refletir sobre nosso trabalho, discutir outras propostas de ensino, trocar experiências, um espaço que nos beneficiasse pessoal e profissionalmente.

Durante o curso, continuei me preocupando em manter um espaço em que pudéssemos nos beneficiar mutuamente. No primeiro dia do curso, eu os esclareci a respeito da pesquisa, meus objetivos, me dispus a esclarecer qualquer dúvida a qualquer tempo relacionada à pesquisa e os convidei verbalmente e por meio do termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B) a participarem da pesquisa. Deixei claro que a não participação na pesquisa não excluía, ou prejudicaria de forma alguma a participação no curso.

Os participantes deste estudo sempre demonstraram interesse em colaborar. No decorrer do curso, sempre que surgia a idéia da composição de um tema e eu lhes dizia que gostaria que aparecesse em minha dissertação e eles davam sugestões, complementavam minhas idéias. Todo o material que foi produzido para o curso, ou em seu decorrer, foi compartilhado com os participantes. Tudo lhes foi enviado por e-mail, inclusive o relatório de qualificação, acompanhado de um pedido de sugestões, críticas, aprovação ou reprovação. O texto de pesquisa lhes será enviado igualmente, como combinado desde o primeiro encontro, antes de sua publicação e no caso de haver alguma ressalva, será discutido e modificado, para que nenhum participante sintasse ofendido ou prejudicado.

Tendo estabelecido o cenário em que a peça se passou, definindo que cenário é esse, apresentando suas principais características, componentes, termos específicos e, por fim, tendo esclarecido as questões éticas para o desenvolvimento do espetáculo, a seguir passo a narrar sobre o contexto de pesquisa, os participantes da mesma, os instrumentos e procedimentos para a geração de textos de campo.

2.3 ENREDO: CONTEXTUALIZANDO A HISTÓRIA

Enredo é o conjunto de fatos interligados que fundamentam a ação de um texto narrativo (wikipédia)³³. Esta parte da dissertação foi intitulada enredo por eu ver nela características semelhantes às do enredo do teatro, da literatura, do cinema. Há uma situação inicial narrada até

³³ <http://pt.wikipedia.org/wiki/Enredo>

esta parte da peça, uma descrição de espaço, tempo e caracterização das personagens, para uma posterior quebra da situação inicial (o desenrolar do curso), um clímax (composição dos textos de campo e composição de sentidos dos mesmos, transformando-os em texto de pesquisa) e um desfecho (ato quase final).

2.3.1 GERAÇÃO DE TEXTOS DE CAMPO

A geração dos textos de campo foi realizada em um curso de extensão, sobre EBA, em uma universidade brasileira, proposto pela professora pesquisadora, para professores de todas as áreas do conhecimento. Curso em que eu, a professora pesquisadora, e os participantes discutimos qual a importância de se trabalhar com a linguagem da arte em sala de aula, como seria possível fazê-lo, como ensinar respeitando as diferenças, como ensinar de forma holística, sem dividir as disciplinas de forma tão estanque, dentre outros temas e questionamentos que surgiram no decorrer do curso.

Os encontros do curso de extensão aconteceram em uma sala com capacidade para 35 pessoas assentadas, equipada com multimídia, TV, vídeo, DVD, som, data show, telão, ar condicionado, quadro branco e pincéis para quadro branco. Para a realização dos encontros, eu havia providenciado materiais para confecção de trabalhos artísticos como: papel, EVA, tinta, cola, tesoura, cola colorida, lápis de cor, massinha de modelar, giz de cera, cola glitter, lápis preto nº 2, canetas, canetinhas e pincéis para quadro branco. Além desse espaço, tínhamos um corredor amplo equipado com mesas grandes e cadeiras, ventiladores de teto e bebedouro à nossa disposição.

A divulgação do curso de extensão aconteceu na página da internet da universidade que nos concedeu o espaço para a realização do mesmo. Essa divulgação também foi feita por *e-mails* enviados a amigos professores, pedindo que repassassem para outros professores (imagem 21).

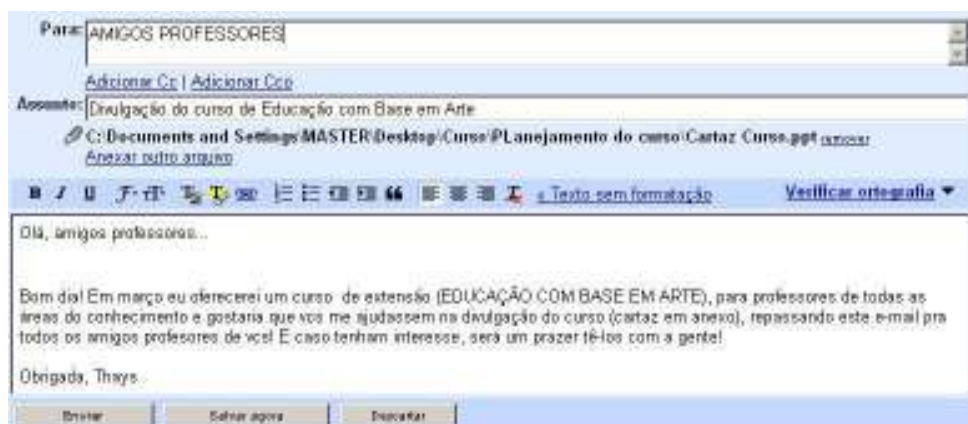


Imagem 21 – e-mail de divulgação do curso de EBA

Fonte: e-mail enviado a professores como meio de divulgação do curso de EBA em fevereiro de 2008

E em 121 escolas da cidade de Uberlândia, por meio de cartazes (imagem 22), que foram afixados nas salas do professores e/ou murais no interior das escolas, dentre elas: escolas regulares de Ensino Fundamental e Médio, Institutos de idiomas, Escolas de Educação Infantil, Universidades, Faculdades, Escolas de música, Escolas de Educação Especial.

PROJETO DE EXTENSÃO
CURSO PARA PROFESSORES DE TODAS AS ÁREAS DO CONHECIMENTO:

EDUCAÇÃO COM BASE EM ARTE

Local:
 Período de realização: 01/03/2008 a 17/05/2008
 Horário: sábados das 13:30 às 17:30
 Docente: Thays Gonçalves Arantes (Mestrado ILEEL)
 Coordenação: Profª. Drª. Dilma Maria de Mello
 Vagas limitadas
 Apoio:
 Inscrições e informações: educacaocombaseemarte@gmail.com

Imagem disponível em: <http://www.jimwarren.com>

Imagem 22 – Cartaz de divulgação do curso de EBA

Fonte: Cartaz de divulgação do curso de EBA afixado em escolas públicas e particulares em fevereiro de 2008

As inscrições para o curso foram realizadas por *e-mail* durante o mês de fevereiro de 2008. Os possíveis participantes enviavam um *e-mail* pedindo informações sobre o curso e recebiam as informações solicitadas, o plano de curso (Apêndice A) e a ficha de inscrição (imagem 23), a qual deveriam devolver preenchida para confirmar suas inscrições. As inscrições foram gratuitas.



CURSO DE EXTENSÃO PARA PROFESSORES
EDUCAÇÃO COM BASE EM ARTE
 de 01/03/2008 a 17/05/2008
 aos sábados de 13:30 às 17:30
 Universidade de ...
 Docente: Thays Gonçalves Arantes
 Coordenadora: Profa. Dra. Dilma Maria de Mello
 APOIO: ...

FICHA DE INSCRIÇÃO:

NOME: _____
 DATA DE NASCIMENTO: _____
 ENDEREÇO: _____
 TELEFONES: _____
 E-MAIL: _____
 FORMAÇÃO (NÍVEL/ÁREA): _____
 LOCAL DE TRABALHO: _____
 DISCIPLINAS QUE MINISTRA: _____
 SÉRIES/ NÍVEIS: _____
 JÁ TRABALHA COM ARTE EM SUAS AULAS? _____
 INTERESSES E EXPECTATIVAS COM O CURSO: _____

Imagem 23 – Ficha de Inscrição do curso de EBA

Fonte: Ficha de inscrição enviada aos participantes por e-mail em fevereiro de 2008

O curso planejado tinha como objetivo geral criar um espaço de estudo, debate e reflexão sobre o ensino com a linguagem da arte, pensando a arte como um caminho possível para abranger a diversidade da/na sala de aula. Os objetivos específicos eram: analisar diferentes abordagens de ensino e o processo de ensino e aprendizagem por meio da linguagem da arte e desenvolver objetos de arte relacionados ao processo de ensino e aprendizagem.

A proposta de metodologia de ensino para o curso era constituída por: discussão de textos previamente designados, debates, desenvolvimento de pesquisa, dinâmicas de grupo, aulas

expositivas dialogadas, produção e exposição de objetos de arte, exposição de histórias sobre vivências de sala de aula, apresentação de filmes que seriam utilizados como ponto de partida para as discussões e análises propostas e, também, como forma de trazer temas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, além da utilização dos recursos didáticos já mencionados.

Durante todo o curso foi realizado um processo contínuo de avaliação com os participantes, por meio de questões abertas, pela criação de objetos de arte, por meio de conversas reflexivas (YONEMURA, 1982). A avaliação do projeto foi realizada, também, por ocasião de encontros para sessões reflexivas entre a professora-ministrante do curso e a coordenadora do projeto de extensão.

No primeiro encontro do curso, após esclarecimentos sobre a pesquisa em desenvolvimento, foi proposto um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) que deveria ser assinado por todos que concordassem em participar da pesquisa, mas lembrando que os inscritos no curso que não concordassem em participar, não sofreriam nenhum prejuízo.

Os encontros do curso tiveram início em 1º de março de 2008 e encerramento em 17 de maio de 2008, totalizando 10 encontros semanais de quatro horas cada, das 13:30 às 17:30h. Durante a realização do mesmo, as discussões sobre o processo de ensinar e aprender foram motivadas e/ou resultaram em objetos e ações artísticas.

2.4 AS PERSONAGENS DA PEÇA

As personagens da peça são os participantes indiretos da pesquisa, as personagens que tanto colaboraram para a realização deste espetáculo. Este elenco é composto por 29 participantes com idades entre 18 e 50 anos, sendo 6 graduandos em Pedagogia, 3 graduandos em Letras, 1 graduando em Filosofia, 5 graduados em Letras, 2 graduados em Normal Superior, 1 graduado em História, 1 graduado em Geografia, 2 especialistas em Administração, 1 especialista em Educação, graduado em Geografia, 1 especialista em Educação Superior, graduado em Fonoaudiologia, 1 especialista em Educação Infantil, 1 especialista em Educação Especial, 1 mestre em Biologia, 1 mestre em Linguística e 1 mestre em Bioquímica.

Neste estudo, eu sou a participante direta, porque analisarei a minha formação enquanto educadora de professores com a linguagem da arte.

Iniciei o curso com 34 inscritos, dos quais 2 não compareceram nem ao primeiro encontro, 2 só compareceram ao primeiro encontro e 2 desistiram no decorrer do curso. Assim totalizados, foram 28 professores participantes e eu, a pesquisadora-participante. Pelo menos mais 50 interessados enviaram *e-mails* solicitando informações e inscrições, mas as vagas eram limitadas. Por isso, tentaremos realizar uma nova edição do curso futuramente, para atender aos que não puderam participar nessa primeira turma do curso.

A escolha dos nomes dos participantes, agora denominados personagens, foi feita livremente por cada um dos participantes, considerando suas razões e explicações para essa escolha. A composição da apresentação foi feita com a voz dos participantes por meio das fichas de inscrições preenchidas por eles quando da inscrição por *e-mail*. Ou seja, as informações são referentes a fevereiro de 2008.

Todas as personagens serão apresentadas em ordem alfabética para não privilegiar nenhum dos participantes dessa peça, pois cada um teve uma importância igualmente diferente, cada um foi/é único e todos foram essenciais para a escrita dessa obra. Em geral, nas pesquisas, aparece a descrição dos participantes e separadamente a descrição do pesquisador. Nesta pesquisa, decidi aparecer entre os participantes, em ordem alfabética, por me considerar, também, uma das participantes.

Personagens, o palco é nosso!

*Tempo para os retoques finais de maquiagem, do figurino e
para criar a expectativa de conhecer as personagens principais dessa peça...*



ALEGRIA DE VOCÊS ACABA DE CHEGAR,
daqui por diante (ALEGRIA)

IDADE: 49 anos.

FORMAÇÃO: Formada em Administração de Empresas e Marketing e pós-graduada em Gestão de Varejo, Análise de Sistemas, Banco de Dados e Rede, cursando Ensino a distância.

ÁREA DE ATUAÇÃO: Ouvidora de um banco particular e professora de uma faculdade particular no curso de Agronegócios.

ÁLI

IDADE: 18 anos.

FORMAÇÃO: Graduanda do 2º ano em Pedagogia.

ÁREA DE ATUAÇÃO: Monitora do maternal (crianças de 2 e 3 anos) em uma escola particular de educação infantil.

AMANDA

IDADE: 27 anos.

FORMAÇÃO: Graduada e Mestre em Ciências Biológicas.

ÁREA DE ATUAÇÃO: Professora de Ciências e Biologia para o Ensino Médio e Compacto em uma escola particular.

**ANNA**

IDADE: 34 anos

FORMAÇÃO: Graduada em Ciência da Computação, especialista em Língua Inglesa, Mestre em Linguística, cursando Letras

ÁREA DE ATUAÇÃO: Professora de Língua Inglesa em um instituto de idiomas.

ANNEGIL

IDADE: 29 anos.

FORMAÇÃO: Graduada em Pedagogia e Normal Superior.

ÁREA DE ATUAÇÃO: Professora da Educação Infantil para crianças de 3 a 6 anos em uma escola estadual e outra municipal.

BUDINHO

IDADE: 49 anos.

FORMAÇÃO: Graduado em Geografia e Especialista em Educação.

ÁREA DE ATUAÇÃO: Professor de Geografia de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental em uma escola estadual.

**CABRAL**

IDADE: 30 anos.

FORMAÇÃO: Graduada em Letras – Português/Francês.

ÁREA DE ATUAÇÃO: Professora de História, Geografia, Português, Ciências e Ensino Religioso para a 3ª série do Ensino Fundamental em uma escola particular.

DENIS

IDADE: 29 anos.

FORMAÇÃO: Graduado em Fonoaudiologia e Especialização em Metodologia do Ensino Superior.

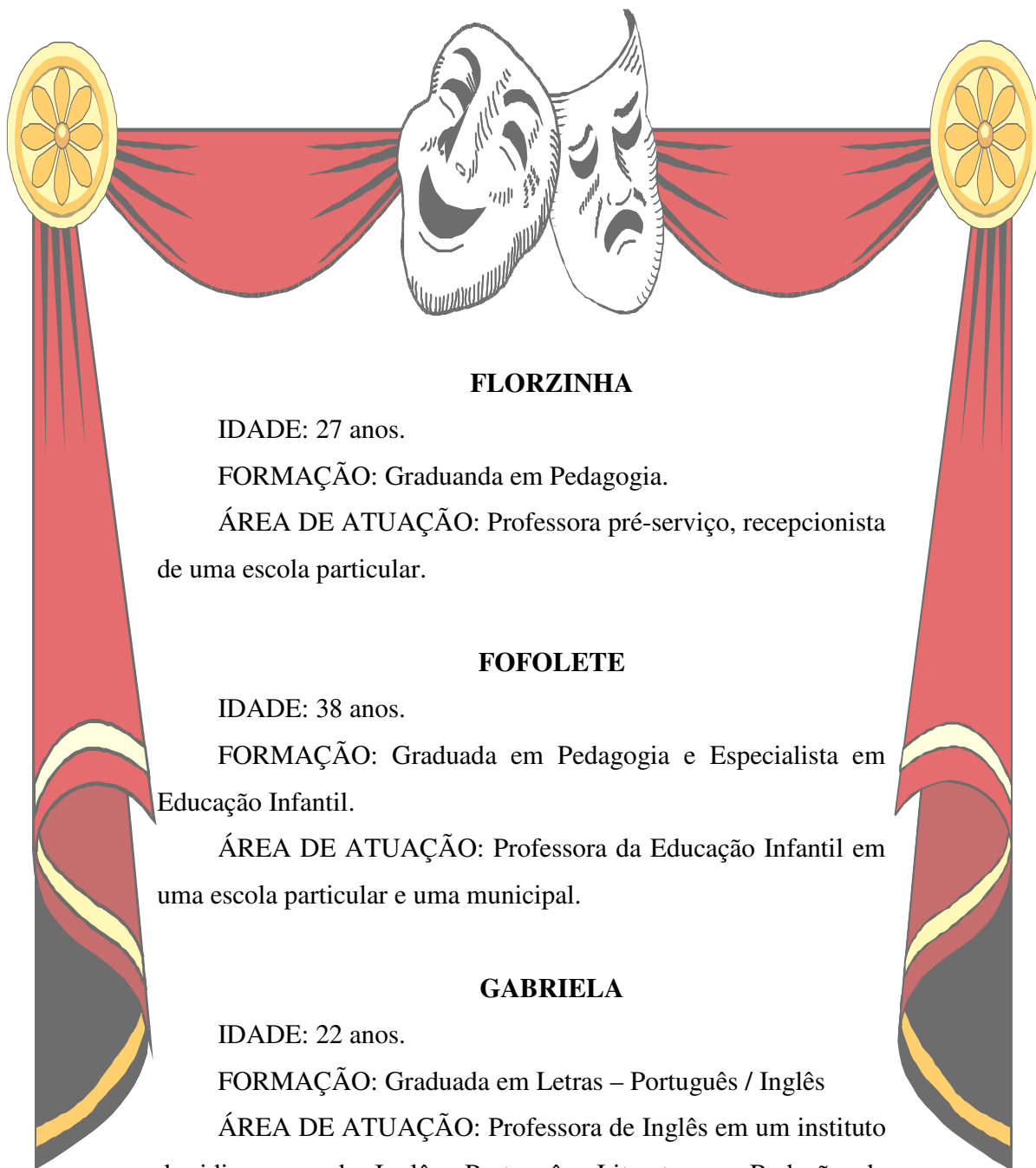
ÁREA DE ATUAÇÃO: Professor do curso de Fonoaudiologia de uma faculdade particular.

FIONA

IDADE: 39 anos.

FORMAÇÃO: Graduanda em Pedagogia.

ÁREA DE ATUAÇÃO: Professora pré-serviço e Assistente Técnica em Educação Básica em uma escola estadual.



FLORZINHA

IDADE: 27 anos.

FORMAÇÃO: Graduanda em Pedagogia.

ÁREA DE ATUAÇÃO: Professora pré-serviço, recepcionista de uma escola particular.

FOFOLETE

IDADE: 38 anos.

FORMAÇÃO: Graduada em Pedagogia e Especialista em Educação Infantil.

ÁREA DE ATUAÇÃO: Professora da Educação Infantil em uma escola particular e uma municipal.

GABRIELA

IDADE: 22 anos.

FORMAÇÃO: Graduada em Letras – Português / Inglês

ÁREA DE ATUAÇÃO: Professora de Inglês em um instituto de idiomas e de Inglês, Português, Literatura e Redação da Educação Infantil à 8ª série do Ensino Fundamental em uma escola particular.



GAIVOTA

IDADE: 39 anos.

FORMAÇÃO: Graduanda em Pedagogia.

ÁREA DE ATUAÇÃO: Professora pré-serviço.

GLÓRIA PÓLO

IDADE: 41 anos.

FORMAÇÃO: Graduanda em Pedagogia.

ÁREA DE ATUAÇÃO: Professora pré-serviço e Assistente Técnica em Educação Básica em uma escola estadual.

HELENA

IDADE: 32 anos.

FORMAÇÃO: Graduada em Ciências Biológicas e Mestre em Bioquímica. Formação técnica em Teatro.

ÁREA DE ATUAÇÃO: Professora de inglês e francês em um instituto de idiomas.

**HERMIONE**

IDADE: 21 anos.

FORMAÇÃO: Graduanda em Letras

ÁREA DE ATUAÇÃO: Professora pré-serviço.

JORGE

IDADE: 31 anos.

FORMAÇÃO: Graduado em Administração de Empresas e
Pós graduado em Gestão Empresarial.

ÁREA DE ATUAÇÃO: Professor do curso de administração
em uma faculdade particular.

LEONA

IDADE: 32 anos.

FORMAÇÃO: Graduanda em Letras.

ÁREA DE ATUAÇÃO: Professora pré-serviço.



LILICA

IDADE: 39 anos.

FORMAÇÃO: Graduanda em Pedagogia.

ÁREA DE ATUAÇÃO: Professora pré-serviço e Assistente Técnica em Educação Básica em uma escola estadual.

LIRA

IDADE: 32 anos.

FORMAÇÃO: Graduada em Letras.

ÁREA DE ATUAÇÃO: Professora de Literatura e Redação do 2º ano ao 9º ano em uma escola particular.

MAEZONA

IDADE: 36 anos

FORMAÇÃO: Graduada em História

ÁREA DE ATUAÇÃO: Professora de História e Geografia para as 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental em uma escola particular.



MAÍSA HABILIDOSA

IDADE: 33 anos.

FORMAÇÃO: Graduada em Normal Superior

ÁREA DE ATUAÇÃO: Professora de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia para a 3ª série Ensino Fundamental em uma escola particular.

MERLÔ REIS

IDADE: 21 anos.

FORMAÇÃO: Graduando em Filosofia

ÁREA DE ATUAÇÃO: Professor pré-serviço.

NINA

IDADE: 35 anos

FORMAÇÃO: Graduada em Veterinária e em Letras, Especialista em Marketing.

ÁREA DE ATUAÇÃO: Professora de inglês para todos os níveis em um instituto de idiomas.

**PAOLA**

IDADE: 32 anos.

FORMAÇÃO: Graduada em Geografia.

ÁREA DE ATUAÇÃO: Professora de Geografia do Ensino Fundamental em uma escola estadual.

PUREZA

IDADE: 41 anos

FORMAÇÃO: Graduada em Pedagogia e Especialista em Educação Especial.

ÁREA DE ATUAÇÃO: Professora de Educação especial em uma escola municipal.

REGINA

IDADE: 36 anos.

FORMAÇÃO: Graduanda em Pedagogia.

ÁREA DE ATUAÇÃO: Professora pré-serviço.

**THAYS**

IDADE: 28 anos.

FORMAÇÃO: Graduada em Letras, mestranda em Linguística

ÁREA DE ATUAÇÃO: Professora regente de Jardim II (crianças de 5 anos) e de inglês para crianças de 5 e 6 anos.

TRULY INSPIRATION

IDADE: 20 anos.

FORMAÇÃO: Graduando em Letras

ÁREA DE ATUAÇÃO: Professor pré-serviço.

Após apresentação do elenco, passo a discutir os instrumentos, os procedimentos para a composição dos textos de campo e a composição de sentidos dos textos de campo.

2.5 LABORATÓRIO CÊNICO: BUSCANDO INFORMAÇÕES PARA COMPOR O ESPETÁCULO

O título desta seção é laboratório cênico pela semelhança que a geração dos textos de campo tem com os laboratórios cênicos no teatro. Laboratório cênico é o período em que o ator constrói sua personagem, faz pesquisa bibliográfica, observações, simulações para que a construção da personagem aproxime-se ao máximo da almejada pelo ator e pelo diretor. No caso desta pesquisa, o diretor são meus objetivos e perguntas de pesquisa e nós, os atores, somos os participantes da pesquisa e os exercícios de laboratório cênico são os textos de campo gerados.

2.5.1 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO DOS TEXTOS DE CAMPO

Os instrumentos utilizados para a geração dos textos de campo foram:

- Fichas de inscrição, preenchida pelos próprios participantes por *e-mail*, no ato de suas inscrições, em fevereiro de 2008, utilizadas para levantamento de informações pessoais sobre os participantes, a utilização da arte em suas aulas, as razões do participante ter procurado o curso de EBA e a diversidade dos participantes da pesquisa;
- 10 planejamentos dos encontros, que auxiliaram no levantamento das minhas concepções no decorrer da preparação dos encontros;
- 10 gravações em áudio dos encontros do curso sobre EBA de 1º de março a 17 de maio de 2008, utilizadas para auxiliar-me na escrita dos diários e nas descrições e análises das atividades desenvolvidas no decorrer do curso;
- 10 diários reflexivos da professora pesquisadora, escritos após os encontros, que são as primeiras composições de sentidos dos textos de campo gerados;
- Relatos (orais e escritos) de experiências de vida dentro e fora de sala de aula dos participantes, feitos, às vezes, durante os encontros do curso e outras vezes como tarefa de casa;

- Atividades realizadas em grupo ou individualmente pelos participantes ao longo de todo o curso, utilizadas para auxiliar a descrição e análise das experiências de se ensinar por meio da linguagem da arte e de como a arte pode possibilitar o respeito à diversidade;

- Atividades de interpretação de produções artísticas realizadas pelos professores participantes propostas durante o curso de EBA, utilizados para auxiliar a descrição e análise das experiências de se ensinar por meio da linguagem da arte e de como a arte pode possibilitar o respeito à diversidade;

- Conversas reflexivas (YONEMURA, 1982) entre a pesquisadora e os participantes durante e depois da realização do curso de EBA, instrumento utilizado para auxiliar a composição de sentidos em conjunto com os participantes e esclarecimento de informações mal entendidas.

Para Yonemura (1982) “os professores precisam ter oportunidades de trazer o conhecimento intuitivo para o consciente para que se possa fazer uma avaliação crítica”. Ela acrescenta que “essas conversas reflexivas trazem ao consciente perspectivas esquecidas sobre ensino, sua complexidade e sua riqueza como uma arte prática.”(YONEMURA, 1982, p. 241)

De alguma forma, todos os instrumentos de geração de textos de campo serviram para ajudar-me a descrever e analisar a experiência de aprender a ensinar com a linguagem da arte, os conhecimentos construídos ao longo do curso de EBA, minhas concepções sobre (auto) formação de professores e como essa experiência colaborou para minha (e talvez dos demais participantes) formação pessoal e profissional.

O período de geração de textos de campo foi um período de crescimento, de troca de experiências, de muitas reflexões sobre o processo de ensinar e aprender, sobre a postura do professor, sobre o que nós, professores, temos feito pela educação e a quem estamos atribuindo a responsabilidade pela situação da educação.

A geração dos textos de campo iniciou-se pela construção da minha narrativa pessoal. Em seguida, veio o planejamento, a divulgação do curso, a execução do mesmo e, após cada encontro, eu redigia o diário sobre as experiências vividas, além de distribuir os materiais produzidos nas pastas e escrever mais uma cena desse espetáculo.

2.6 ENSAIO: COMO COMPOR O ESPETÁCULO DA EXPERIÊNCIA DE APRENDER A ENSINAR COM ARTE

Esta seção recebeu o título de ensaio porque, assim como o ensaio teatral, é a preparação para a apresentação final. A apresentação final deste trabalho é o texto de pesquisa. A composição do texto de pesquisa se deu a partir da atribuição de sentido aos textos de campos. Os textos de campo permeados pelos sentidos compostos pelo pesquisador constituem parte do texto de pesquisa.

A transformação dos textos de campo em texto de pesquisa aconteceu a partir da criação de temas e da composição de sentidos segundo Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001). A palavra tema foi emprestada de van Manen, mas não será utilizada, neste estudo, no mesmo sentido. Para van Manen (1991), os temas estão presentes e emergem dos dados, são desvelados, a partir de uma habilidade criativa e perceptiva de descobrir sentidos.

Para mim, apoiada nas idéias de Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001) e de Mello (2005), os temas não estão nos textos de campo, como um tesouro escondido que precise ser cavado e encontrado. Temas são unidades de sentido compostas ao olhar a experiência vivida e podem variar de acordo com o olhar de quem vê, com a situação em que se vê, com o tempo em que se vê e são resultantes das histórias de vida de quem vê. Cada um que olhar os textos de campo poderá compor temas diferentes e escreverá novas histórias.

Quando falo em composição de sentidos, estou me referindo a um processo de construção de sentidos semelhante ao que acontece com a leitura. A construção dos sentidos do texto “implica sempre percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido” (FREIRE, 1983, p.21). Os sentidos são compostos a partir da interação do leitor com o texto, sendo que cada leitor traz consigo sua bagagem de conhecimento de mundo. À medida que o leitor lê, recorda e associa a outros textos já lidos, a experiências já vividas e, só assim, compõe seus sentidos do texto. Mas cada leitor vive esse processo de maneira diferente, porque as experiências vividas por cada um foram diferentes e as bagagens culturais, pessoais, políticas são diferentes.

Segundo Koch e Elias (2006) em Almeida (2008) “o sentido de um texto é composto na interação texto/autor/leitor e não algo preexistente a essa interação” (ALMEIDA, 2008, p.101). Essa autora acrescenta, baseada em Solé (2003), Koch e Elias (2006), “que se espera do leitor [...]

uma postura ativa diante da informação, que processe, critique, contradiga, avalie, desfrute ou resista, mas que dê sentido ao que lê” (ALMEIDA, 2008, p.101).

O mesmo acontece na Pesquisa Narrativa, pois cada autor, que observar os textos de campo, pode compor uma nova história. A própria seleção dos textos de campo, o que será ou não utilizado, já é uma composição particular do pesquisador, pois inúmeras outras opções poderiam ser feitas (MELLO, 2005, p. 106). Esse processo de compor sentidos, pode acontecer de várias formas, como pode-se perceber na citação de Mello (2005) a seguir:

Mas como compor significados [sentidos]³⁴? Para essas autoras [Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001)], significados [sentidos] podem ser compostos a partir de leitura dos dados, escrita e re-escrita sobre os dados, pensamento e reflexão sobre os dados, exposição e discussão em grupos de apoio, além de escrita dos dados em diferentes formas, tais como poesia, teatro, resumo, síntese, histórias, diálogos etc. Seria um trabalho artesanal, como assumido na Pesquisa Narrativa (Clandinin e Connelly, 2000) ou como o trabalho de esculpir, como assumido por Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001) (MELLO, 2005, p.105).

Eu ensaiei por várias vezes esses passos. A princípio, os textos de campo gerados por meio dos instrumentos mencionados na seção anterior foram digitados, no caso das atividades escritas e das histórias, digitalizados no caso das imagens, transcritos no caso das gravações de áudio, e organizados em pastas em meu computador. Ao final de cada encontro, escrevia os diários, os quais vejo como uma primeira composição de sentidos. Ao escrever os diários, refletia sobre a experiência vivida naquele encontro, sobre minha prática, minhas atitudes, pensava o que poderia ter sido feito de outra forma, ou o que poderia ter sido feito e não foi e em como a arte estava sendo utilizada a cada encontro. Durante os encontros, discutíamos as experiências vividas e construíamos sentidos para elas.

Mas a maioria dos temas deste estudo foi composta durante a escrita da dissertação. Acredito que este fato se deu por ser a escrita da dissertação um momento de intensa reflexão, de recordar as histórias vividas, revivê-las, reconstruí-las, recontá-las, passando-as para o papel. Antes de iniciar a escritura das composições de sentidos, passei por aquele momento que deve ser familiar a muitos pesquisadores: O MOMENTO DO CAOS!

Vários arquivos abertos, papel espalhado para todos os lados, pensamentos acelerados, muitas idéias, mas todas desorganizadas. Tinha muito material interessante que poderia ser utilizado como tomada. Deu-se, então, início ao momento do desespero, a parte dramática da

³⁴ Em comunicação oral, Mello esclareceu-me que usaria sentidos ao invés de significado, dado que significado implica algo pronto e acabado, a representação de uma palavra ou uma idéia e sentido, por sua vez, é uma acepção, uma construção, um modo de ver e dizer, passível de mudanças.

pesquisa: quanto material! E como de costume em todo pesquisador iniciante, desenvolvi um instinto maternal pelo meu trabalho, não queria que nada fosse cortado ou deixado de lado.

As orientações, os encontros do GPNEP (Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores), as apresentações em congressos e o exame de qualificação foram de grande importância para auxiliar-me a compor meus temas e os sentidos das novas histórias contadas. A partir das discussões, eu conseguia perceber o olhar do outro, outras visões para uma mesma experiência.

Em vários momentos, fui alertada para olhar meus objetivos de pesquisa para não perder o foco (o que faço com tremenda facilidade) e começar a contar outras histórias dentro da história. Retomo, portanto, meus objetivos, que são: olhar para a experiência e refletir a partir dela sobre a experiência de aprender a ensinar por meio da linguagem da arte e a formação de professores a partir dessa experiência.

Para olhar para a experiência vivida, não só os textos escritos terão seus sentidos compostos, mas os objetos de arte produzidos e analisados durante o curso, também. Durante o processo de escrita deste trabalho, me foi sugerido que eu utilizasse a proposta teórica de Kress e van Leeuwen (1996), que discutem caminhos de observação e análises de imagens que juntamente com o texto escrito compõem o sentido do texto. Mas, não me senti confortável em atuar no palco da “Gramática Visual” de Kress e van Leeuwen, porque nem sempre pensarei em textos multimodais, que utilizam várias formas de linguagem para atingir um único objetivo. Eu às vezes considerarei a imagem como um texto por ela própria, sem analisar a interação entre ela e o texto escrito, ou como a presença dessa imagem afeta a informação.

Olho a imagem como no estudo de Telles (2005), como “dispositivos deflagradores de reflexão”, sendo que dispositivos são, segundo Deleuze (1998) em Telles (2005), máquinas de “fazer ver” e “fazer falar” ou, como mencionado no trabalho de Pires (1998) representação de emoções despertadas a partir do processo reflexivo.

Assim, foram dois os caminhos percorridos para as composições de sentidos das imagens: no primeiro, segui os passos de Bach (1959) quando trabalhou com fotografias objetivando a reflexão sobre a identidade de suas participantes e sobre a sua como educadora e essa autora viu os textos de campo (fotografias) como apresentações dos aspectos da vida e compôs sentidos a partir de conversas com as participantes em torno das fotografias, compartilhando “entendimentos” (BACH, 1959). O segundo caminho tomado foi o de interagir com a imagem

produzida e fazer minhas abstrações para construir sentidos. Como sugerido por Dewey (1974), no trabalho de Telles (2007), a partir de uma interação observador/obra de arte, o observador vive sua experiência e abstrai o que lhe é significativo:

para perceber, um espectador precisa criar sua própria experiência. E sua criação tem de incluir conexões comparáveis àquelas que o produtor original sentiu. Não são as mesmas, em qualquer sentido literal. Não obstante, com o espectador, assim como com o artista, tem de haver uma ordenação dos elementos do todo que é, quanto à forma, ainda que não quanto aos pormenores, a mesma do processo de organização que o criador da obra experimentou conscientemente. Sem um ato de recriação, o objeto não será percebido como obra de arte. O artista selecionou, simplificou, clarificou, abreviou e condensou suas experiências de acordo com seu ponto de vista próprio e seu próprio interesse. Em ambos tem lugar um ato de abstração, isto é, de extração do que é significativo. (DEWEY, 1974, p. 261 apud TELLES, 2007, p.12)

Após estabelecer o cenário da pesquisa, seu enredo, suas personagens, explicar como foram os laboratórios cênicos, apresentar os caminhos seguidos no decorrer dos ensaios, chega de ensaios!

 Desliguem os seus celulares e pagers, porque o show vai começar!

3. O SHOW VAI COMEÇAR

Neste capítulo, pretendo fazer minha composição³⁵ de sentidos dos textos de campo, que após compostos são transformados em parte do texto de pesquisa.

Ely, Down, Vinz e Danzul (2001) comparam o pesquisador qualitativo a um músico. Músicos interpretam composições de outros músicos para uma platéia. Analogamente, o pesquisador interpreta e comunica o que entendeu dos sentidos compostos pelos participantes para uma platéia de leitores. As autoras afirmam que “Nada fala por si só”(ELY, VINZ, DOWNING; ANZUL, 2001, p. 20 – minha tradução)³⁶, ou seja, os textos de campo não falam por eles mesmos, é o pesquisador quem os diz.

Ainda em relação à composição de sentidos, Denzin e Lincoln (1998) certamente já viveram a experiência de compor sentidos, visto a forma como descrevem esse processo na citação a seguir: “Frente a frente com uma montanha de impressos, documentos e notas de campo, o pesquisador qualitativo enfrenta a difícil e desafiadora tarefa de compor sentidos sobre o que foi aprendido por meio da arte da interpretação” (DENZIN; LINCOLN, 1998, p.500 – minha tradução).³⁷

Para minha composição de sentidos, assim como mencionado por Denzin e Lincoln (1998), e no capítulo anterior, sentei-me um tempo diante de muitos textos, arquivos, anotações, fotos, imagens, porque, como afirmado por Ely, Down, Vinz e Danzul (2000), a composição de sentidos acontece a partir da interação entre os textos de campo e o pesquisador. Primeiro, o pesquisador aproxima-se de todos os textos de campo. Passada a fase da aproximação, é hora de conhecer melhor os textos de campo, fazer-lhes perguntas, compor respostas, sentir-se questionado, desafiado, mas atraído por eles. Em seguida, inicia-se a fase de apresentar o que se sabe sobre os textos de campo e querer mais, dizer o que se pensa sobre eles, como os interpreta.

Denzin e Lincoln (1998) descrevem o processo da composição de sentidos como observar uma máquina *Polaroid* em atividade. Você não pode, nem deveria, saber como a foto

³⁵ No texto, aparecerá sempre a expressão “minha composição”, para esclarecer que esta é apenas uma possibilidade de ver sentidos, mas você leitor, pode e deve compor os seus sentidos.

³⁶ “Nothing speaks for itself” (ELY, VINZ, DOWNING; ANZUL, 2001, p. 20).

³⁷ “Confronted with a mountain of impressions, documents, and field notes, the qualitative researcher faces the difficult and challenging task of making sense of what has been learned through the art of interpretation” (DENZIN, 1998, p.500).

será, até que se tenha terminado o processo. Mas, diferentemente da máquina Polaroid, o pesquisador pode escrever, reescrever, retocar, remendar, completar, apagar, fazer de novo. Minha composição foi um constante escrever, apagar, mudar de lugar, mudar de idéia, repensar, reescrever.

Iniciei minha composição destacando alguns temas, que são unidades de sentido compostas ao olhar da experiência vivida, que julgo que poderão ajudar-me a responder minhas perguntas de pesquisa: (a) Como aprender a ensinar com a linguagem da arte? (b) Como me formei enquanto pessoa, pesquisadora, professora, formadora de professores a partir da experiência vivida? (c) Que conhecimentos foram construídos a partir do curso de EBA por mim e pelos participantes? e essas respostas, certamente, contribuirão para que eu alcance meus objetivos de descrever e analisar criticamente (1) a experiência de aprender a ensinar com a linguagem da arte; (2) a formação de professores, principalmente da professora pesquisadora a partir da experiência de se aprender a ensinar com a linguagem da arte.

Ao olhar meus textos de campo, percebi alguns temas que mereciam ser desenvolvidos, como: A experiência educacional vivida com arte, A inserção do eu e do outro na Educação com Base em Arte e A construção do saber com arte.

Utilizei diversas formas de linguagem para a composição do meu texto de pesquisa, em especial a linguagem da arte, por meio do texto dramático, de poemas, acrósticos, imagens, tais como pinturas, colagens, desenhos, dentre outras. Assim como o texto escrito, as imagens foram consideradas parte constituinte dos sentidos.

Desde o prólogo, venho me referindo a esta dissertação como a preparação de uma peça teatral. Neste capítulo de composição, mais que a utilização de termos que identifiquem o teatro, em alguns momentos, a escrita assumirá a forma de um texto teatral. Este tipo de escrita tem características particulares, que eu gostaria de apresentar. De acordo com Cobra (2006), uma peça de teatro divide-se em atos e cenas, sendo que os atos são constituídos por uma série de cenas interligadas. O foco central de uma peça de teatro são os diálogos entre as personagens. Porém, no texto escrito aparecem também as “rubricas” ou “indicações de cena”, que descrevem o que acontece em cena: indica as ações e os sentimentos a serem executados e expressos pelos atores.

Também segundo Cobra (2006), a disposição das falas na folha devem ser alinhadas somente à esquerda da folha e cada fala precedida pelo nome da personagem que a encenará em

letras maiúsculas. As “rubricas” ou “indicações de cena” aparecem separadas das falas no início e final dos atos, em itálico. Quando estão junto de uma fala específica, além disso, aparecem entre parênteses. A fonte usada é, geralmente, Courier.

Segundo Diamond (1999), o próprio ato de expressar-se por meio de outras linguagens, em especial a da arte, é um ato de reflexão, que pode gerar a transformação do professor-pesquisador. Eu diria que meu procedimento principal de composição de sentidos dos textos de campo é a própria escrita desta dissertação. Para mim, esta dissertação, mais que o relatório final de pesquisa, é um dispositivo deflagrador de reflexão (TELLES, 2005) e uma representação artística de emoções resultantes do processo de reflexão vivido.

Os atos apresentados a seguir são teatralizações de cenas da vida real, as experiências vividas durante o desenvolvimento da pesquisa, conforme os textos de campo gerados. Esta seção está dividida em três partes: (1) No Palco: Histórias de Espaço, em que apresento cenas de espaços relacionados à experiência vivida com arte, como: falta de espaço da arte, o espaço da arte na escola, espaço de emoções, espaço de construção de conhecimento, espaço de iguais e espaço de formação; (2) A Trama: Histórias de Concepções, em que são apresentadas histórias de concepções de arte, de ensino e aprendizagem, de professor, aluno e de educador de professores e (3) Nos Bastidores: Histórias de Organização, em que narro histórias sobre planejar, vivenciar, pesquisar e escrever uma experiência de aprender a ensinar com base em arte.

Com vocês... Cenas do Primeiro Ato!

3.1 NO PALCO: HISTÓRIAS DE ESPAÇO

Nesta primeira parte: No Palco: Histórias de Espaço, pretendo desenvolver o tema: A experiência Educacional Vivida com Arte, para tanto, apresento cenas sobre os espaços relacionados à experiência vivida com arte, como: a falta de espaço da arte, o espaço de emoções, o espaço de iguais, o espaço de construção de conhecimento e o espaço de educação de professores criados pelo trabalho com arte.

⚡ (a terceira campainha soou, todos em cena!)³⁸

3.1.1. PRIMEIRO ATO: CADÊ A CHAVE?

O tema desenvolvido nesta história é a falta de espaço da arte na escola e na vida das pessoas.

É tarde da noite. Thays está assentada em frente ao computador organizando os últimos detalhes do primeiro encontro do curso, que será amanhã, quando o telefone toca.

THAYS: Alô (atende assustada)

⚡³⁹

THAYS: Nossa! Mas é algo grave? E vai precisar operar?

⚡

THAYS: Não conseguiu pegar a chave? E agora? (interroga quase gritando)

⚡

THAYS: Eu não tenho nenhum e-mail dele, nem telefone. (quase chorando)

⚡

THAYS: Sim, anotei, enviarei os e-mails agora mesmo! Deseje-lhe melhoras.

⚡

³⁸ Nos bastidores do teatro a campainha é uma forma de comunicação. Quando a campainha soa a primeira vez quer dizer que o espetáculo está próximo de começar, que todos devem começar a direcionar-se para dar início a peça. A segunda indica que está ainda mais perto e a terceira significa que as cortinas serão abertas e o show vai começar.

³⁹ Por questões éticas, as falas e a pessoa, com quem eu estava dialogando, não serão reveladas, visto que não é um participante da pesquisa. Por isso, foi substituída pelo símbolo da pessoa falando (⚡). E sempre que esse símbolo aparecer, quer dizer que estamos vivenciando uma situação semelhante, falando com alguém que não é participante.

THAYS: Boa noite. *(quase sem fala, começa a chorar descontroladamente, escrevendo e-mails).*

No dia seguinte, é tarde, a cena se passa na sala onde o curso acontece, Thays está muito ansiosa, mal consegue se controlar.

(Cena 1, diário do 1º encontro - 01/03/2008)

☞⁴⁰ Os participantes começaram a chegar, eu só os conhecia por e-mail, a maioria, mas tinham as feições de suas escritas, eu parecia reconhecê-los, quando chegavam, eu tentava adivinhar quem era e dizia: _ Seja bem-vindo(a), eu sou Thays! e a sala foi enchendo, enchendo e eu pensando, SOCORRO! Lutei tanto por este espaço e agora não caberemos aqui? Mas coubemos!

(tomada 1 - diário do 1º encontro - 01/03/2008)

O início dessa experiência vivida com arte foi um pouco conturbado, mais uma vez, a arte teve seu espaço ameaçado. No primeiro encontro, não tínhamos as chaves da sala em que o curso aconteceria e correríamos o risco de ter que improvisar um lugar para a arte, o que parece ser uma sina quando se fala em arte na educação. O instituto tinha nos cedido o espaço físico para a realização do curso, estava tudo previamente combinado, mas a pessoa responsável por pegar as chaves da sala teve um problema de saúde e foi hospitalizada, por isso estávamos sem as chaves e consegui-las foi complicado, por ser em um sábado à tarde durante as férias da universidade, por isso, a menção a luta pelo espaço, no primeiro diário, como apresentado na tomada acima. Essa situação ocorrida pode ser vista como uma metáfora do espaço que a arte tem nas escolas.

A arte está, cada vez, com seu espaço mais ameaçado e alguns professores vivem lutando para conquistar o lugar da arte na educação, embora a arte tenha um espaço garantido pelos currículos escolares, ele ainda é pequeno se comparado com o espaço de outras disciplinas consideradas “importantes”. Essa marginalização da arte (Greene, 1995) se dá pelas concepções mito/históricas de que arte é coisa de gente que não tem o que fazer, que arte não é trabalho, visto que, muitas vezes, não é valorizada financeiramente e o trabalho de vários artistas só é valorizado após sua morte, quando o é. Além do preconceito de que a arte é sempre produzida com o auxílio do álcool ou de entorpecentes e, sendo assim, o artista não é “bem visto” ou “bem aceito” pela sociedade.

⁴⁰ Esse símbolo, daqui por diante, significa que, o trecho que virá a seguir, é uma tomada de uma atividade escrita.

Aparentemente, no Brasil, só nas séries bem iniciais é que a arte parece ter seu espaço e ser valorizada. O que parece apresentar uma outra falsa concepção de que “fazer arte” é coisa de criança, conforme o dito dos participantes.

Estão todos assentados em círculo debatendo como ensinar por meio da arte.

FIONA: (*indignada*) Lá na escola que fui fazer estágio, tem uma sala totalmente apropriada para as aulas de educação artística, que tem o nome de ‘espaço cultural’ com todo o material necessário, mas ela só pode ser utilizada por alunos até o ciclo introdutório, depois disso não podem mais e as aulas de arte são dadas nas salas de aula mesmo.

THAYS: (*também indignada*) Nossa! Então chega uma hora que a arte não tem mais ‘espaço’? Viu, até fisicamente os alunos perdem o ‘espaço cultural da arte’.

(Cena 2, “Como ensinar por meio da arte?” - 7º encontro - 26/04/2008)

A cena acima aconteceu no sétimo encontro do curso de EBA, durante as apresentações dos painéis produzidos pelos participantes do curso, em resposta à atividade: “Como ensinar por meio da arte?”, que pode ser mais bem descrita abaixo, com o trecho do diário desse encontro:

☞ Lembramos um pouco do filme a que assistimos no último encontro “Escola de Rock”⁴¹ e disse que sem pensar nas limitações impostas pelo sistema, pela instituição, pelos pais, pelos custos, pensando não só, mas também, nas disciplinas que ministram, que respondessem em duplas ou trios a seguinte questão: Como ensinar por meio da arte?

(tomada 2 - diário do 7º encontro - 26/04/2008)

À medida que os alunos vão crescendo, avançando nas séries, as outras disciplinas vão tomando lugar e a arte vai sendo expulsa do currículo, do seu espaço e da vida dos alunos, como pudemos ver na perda do “espaço cultural” na escola mencionada por Fiona. Fizemos um trocadilho com o nome da sala e a proibição da utilização pelas séries mais avançadas, mas o que, muitas vezes, dever-se-ia pensar é que a perda não está sendo apenas do espaço físico, mas, realmente, do espaço da cultura na vida desses alunos.

⁴¹ Nesse filme, um músico aceita dar aulas para poder pagar suas dívidas, após ser demitido de sua banda. Até que, junto com alguns alunos, monta uma nova banda e parece muito mais professor que os professores por formação.

Nós (os participantes do curso de EBA) tivemos mais sorte que esses alunos que perdem o espaço da arte, conseguimos as chaves antes do primeiro encontro começar. Após a conquista do espaço físico, a sala foi enchendo tanto, como dito na tomada 1 do diário de 01/03/2008, que imaginei que não teríamos lugar para todos. Pensava: agora a arte vai ser massacrada por ter tanta gente na sala. Mas, essa lotação, a meu ver, tinha seu lado positivo e negativo. O negativo é que não existiria espaço físico para nos movimentarmos, os participantes ficariam desconfortáveis, caso ultrapassasse a quantidade de lugares. O lado positivo era ver um grande grupo de professores, sábado à tarde, dispostos a estudar, a debater, a refletir, a ensinar e aprender sobre EBA.

A vontade desse grupo grande de viver essa experiência e o fato de ter mais gente interessada em vivenciar esta experiência educacional com arte do que espaço disponível, como ilustrado na tomada a seguir, me faz pensar: Será que não temos professores preparados para trabalhar com EBA por falta de interesse dos professores ou por falta de oportunidade de se atualizarem? De se informarem?

☐ Durante o processo de inscrição tive muitos pedidos, que não puderam ser aceitos, por ter as vagas esgotadas, mas alguns que estavam ali naquele primeiro dia foram selecionados na “repescagem” e ao final daquele encontro eu tinha algo em mente: era esse o grupo que deveria estar junto, não poderiam ser outras pessoas! Quanto engajamento, quanta vontade comum, quanta preocupação em fazer mais pela educação, pelo aluno, por si mesmo, pelo mundo! Eu me senti feliz, por encontrar tantos IGUAIS – DIFERENTES!.”

(tomada 3 do diário de 01/03/2008)

Ainda discutindo a questão do espaço, na experiência do curso de EBA, esse lugar de iguais, por cômico que possa parecer, começou com seu espaço ameaçado e terminou com seu espaço ameaçado também, como mostra a tomada do diário de 17/05/2008, o 10º encontro:

A cena se passa no instituto onde acontecia o curso na véspera do penúltimo encontro.

THAYS: *(doce e calma)* Bom dia, eu sou Thays, que ministro o curso de educação com base em arte às sábados, vim pegar as chaves para o encontro de amanhã.



THAYS: (*um pouco irritada com a pergunta*) Sim, eu sempre venho pegar as chaves aqui às sextas-feiras, hoje é a 8ª vez, o curso acaba na semana seguinte.

☛

THAYS: (*desapontada*) Como assim? A sala está reservada até o final de maio.

☛

THAYS: (*ainda mais desapontada*) Então quer dizer que na semana que vem eu não posso pegar as chaves porque a sala estará sendo usada para a aplicação de uma prova “importante”. (*em tom irônico*)

☛

THAYS: (*impaciente*) Mas para amanhã eu posso pegar as chaves?

☛

THAYS: Obrigada, vou arrumar outro espaço.

Thays sai de cena com semblante preocupado, como se procurasse uma solução para o recorrente problema do espaço.

(Cena 3 - diário do 10º encontro - 17/05/2008)

Lá estava a arte cedendo seu espaço para “algo importante”, como se a arte não fosse importante. Na hora, eu fiquei chateada com a nova perda de espaço. Será que estávamos perdendo o que tínhamos levado meses para conquistar, nosso espaço de EBA? Ao longo dos encontros, por várias vezes, nos lamuriando sobre a falta de apoio, de espaço, de material, mas sempre concluíamos que mudar, que fazer algo diferente pela educação não seria fácil, porque era abalar concepções estabelecidas há décadas, séculos. As transformações na educação sempre foram lentas, pelo menos do que conhecemos, no Brasil.

Consciente de que os obstáculos sempre estariam presentes, me lembrei de Eisner (2002) novamente, ao afirmar que outra lição que a educação pode aprender com a arte é que não existe uma única resposta possível, então aquele espaço físico não era nossa única opção. Em nosso caso, resolvi dividir o problema da falta de espaço com os demais participantes, registrei em meu diário:

☞ Mas como com o passar dos encontros nos tornamos um grupo poderoso e unido, quando avisei aos participantes no encontro passado que tínhamos sido “despejados” ninguém se incomodou, muito pelo contrário, se divertiram e começaram as sugestões: Vamos sair do quadrado, fazer aula embaixo das árvores, piquenique educacional, Alegria disse que poderíamos nos reunir na casa dela, porque ela tinha espaço, equipamentos, a Helena disse que poderíamos nos encontrar na casa dela também, que era uma chácara e

teríamos bastante espaço e ficamos de fazer contato durante a semana e decidir onde nos encontraríamos.

Decidimos que o encontro seria em minha casa, pela facilidade de acesso. Seria nosso encerramento e eu gostaria que fosse um encontro aconchegante, um encontro de amigos e assim foi, convidei a todos, organizei a casa para recebê-los. Foram chegando aos poucos e tive novamente a sensação do primeiro encontro: SOCORRO, será que não vamos caber aqui também? Mas coubemos. Apenas 4 pessoas não puderam comparecer. Já que comentei sobre a presença neste encontro, vale fazer saber que durante todo o curso, a frequência dos participantes foi admirável. Clandinin & Conelly (2000) afirmam que se conscientizarmos nossos participantes de pesquisa, fazendo com que se sintam parte importante da mesma, raras vezes teremos casos de abandono de participantes e eu não sei bem como fiz, mas consegui, eles realmente são parte da pesquisa, sabem da importância deles pra mim e pro meu trabalho, foram sempre cooperadores, em todos os sentidos, participavam ativamente dos encontros, desenvolviam as atividades de forma engajada, conscientizaram-se que eram parte importante do trabalho.

(tomada 4 - diário do 10º encontro - 17/05/2008)

Como mencionado na tomada 4 de meu diário, superamos o obstáculo da falta de espaço e o nosso último encontro aconteceu. O diário desse encontro recebeu o título de “*Diário de 17/05/2008: Décimo Encontro – a palavra do dia é GOSTINHO DE QUERO MAIS!*”, no decorrer do décimo encontro, alguns participantes estavam incomodados com o fato de aquele ser nosso último encontro, pois queriam mais. Então, uniram-se e começaram a planejar uma continuidade para o curso de EBA e ao final, me comunicaram o desejo de dar continuidade ao nosso curso.

A escrita e a leitura deste ato me levaram a refletir sobre essa falta de espaço e o incomodo que ela me causa. Será que meu medo era realmente da arte ficar sem espaço ou de perder meu espaço no palco novamente? Como mencionado em minha história “A artista que há em mim” (p. 20), no Prólogo desta dissertação, eu já estive no palco por várias vezes, tocando piano, cantando, dançando, atuando e, como comparei, vejo a sala de aula como meu palco e quem está no palco está em destaque, sendo visto e admirado por todos. Perder o espaço da arte seria, no primeiro encontro, perder meu palco e meu público que certamente não reconquistaria por ser aquele nosso primeiro contato.

Outra preocupação minha era com o julgamento de falta de organização, de despreparo, de irresponsabilidade que aconteceria pelo meu público e eu não queria me apresentar assim,

pois a IMAGEM era muito importante para mim. E por que não poderia ter desenvolvido o primeiro encontro fora do pacote? Apesar de em minha história “Empacotamento” eu me dizer tão contrária a ele, eu precisava colocar minha platéia em um pacote, de forma organizada, cada um no seu espaço, sem invadir o espaço do outro, por isso o medo da lotação. Imagine ter que dividir meu palco com outros?

Continuando a reflexão, analisei a tomada 4 do diário; a minha reação a princípio foi a mesma do primeiro encontro, mas agora o palco não era mais só meu, mas era DOS MEUS! Cedi um pouco do meu espaço, mas para um grupo limitado, e era eu que ainda dirigia. Por que não aceitei os convites de ir para os palcos deles? Por que eu precisava de conforto novamente? O que este conforto queria dizer? Se estivessem todos no meu espaço eu poderia conduzi-los como desejasse?

Mas para minha surpresa, em MEU espaço, perdi o controle da minha companhia, eles decidiram sem me perguntar e me comunicaram sobre a idéia da continuidade do curso e aí a proposta partiu de mim de que cada um fosse responsável por um encontro, parece que eu finalmente estava querendo dividir o espaço do palco.

Apesar de termos lutado por espaço para a arte, como narrado nas cenas anteriores, o problema da falta de espaço da arte, também se fez presente no curso de EBA como narrado na cena 4, a seguir.

Todos chegando eufóricos para o encontro, cheio de vasilhas com comidas,
garrafas de refrigerantes, talheres, descartáveis.

Fofote: *(Chega com os braços cheios de guloseimas)* Onde eu posso pôr?

THAYS: *(levanta começa a colocar os materiais de arte no canto do chão da sala)* Pode pôr na mesa, já consegui espaço.

Fofote acomoda os objetos na mesa e prosseguem o encontro.

(Cena 4 - diário do 3º encontro - 15/03/2008)

Os nossos encontros aconteciam aos sábados no período da tarde e por cinco horas seguidas e nesse horário as cantinas da universidade não funcionam mais. Por isso, decidimos que, a cada encontro, um grupo de pessoas ficaria responsável por levar o lanche. Dado ao fato de que só possuíamos uma mesa na sala, onde em geral ficavam os materiais de arte, por várias vezes, a arte cedeu espaço ao lanche. O fato de o lanche tomar o espaço físico da arte é uma

metáfora para o fato de a arte ser posta de lado no curso de EBA, pois a arte cedeu seu espaço não só para o lanche, mas para os debates, para as apresentações de slides, para as leituras.

Quando eu tirava os materiais da mesa e os colocava no chão, não via nenhum mal em minha ação, a princípio. Mas com o passar dos dias, com a repetição dessa ação e dado um comentário de minha orientadora sobre o fato, que também a incomodou, comecei a analisar o porquê de ter buscado tanto conquistar um espaço para a arte e ocupar seu espaço com outras coisas ou simplesmente a deixava de lado.

Eu não fui a única a refletir sobre a falta da arte no curso de EBA. Na atividade avaliativa do curso, que foi proposta no 9º encontro, Cabral, Gabriela, Hermione e Merlô Reis mencionaram na questão sobre o que poderia ter sido diferente no curso, o fato da pouca utilização da arte, como podemos observar na tomada 7.

☞ Penso que poderíamos ter colocado mais em prática o que discutimos, como, por exemplo, desenvolver mais trabalhos artísticos (**Cabral**).

☞ Entendo que o objetivo do curso era trabalhar educação e arte complementarmente ou até conjuntamente, mas acho que a educação em si ganhou um foco um pouco maior. Acredito que se houvesse mais encontros, poder-se-ia também aprofundar na arte em si (**Gabriela**).

☞ Gostaria que tivesse tido mais prática artística, produções direcionadas para uma disciplina e produções soltas também, assim como tivemos no primeiro encontro (**Hermione**).

☞ Acho que um pouco mais de profundidade em relação ao processo artístico de grandes autores da pintura da poesia e do teatro poderiam ter oferecido maiores perspectivas de produção expressiva (**Merlô Reis**).

(tomada 5 - Avaliação do curso de EBA – 9º encontro – 10/05/2008)

EBA era um curso de educação com base em arte, ou seja, a arte deveria estar sempre presente nele e em posição de destaque, mas algumas vezes, a arte ficava de lado como apresentado na cena 4, nas tomadas 5 e 6 do diário do 10º encontro.

☞ Sorteamos os nomes como em uma brincadeira de amigo secreto e eu dei as direções: no primeiro encontro, construímos nossos “EUs” artisticamente, hoje, vamos

construir nossos “VOCÊs”, mas eles pediram para não criar artisticamente, como era minha idéia, queriam apenas falar. A princípio, me senti um pouco frustrada, porque pensava que em um curso de EBA as pessoas não deveriam se negar a fazer arte! Mas não impus, aceitei a idéia deles e demos início. Cada um falava um pouco do que aconteceu, do que viveu com seu “você” no decorrer do curso, faziam descrições físicas, psicológicas e os demais iam tentando descobrir quem era a pessoa descrita.

(tomada 6 - diário do 10º encontro - 17/05/2008)

Várias vezes, ao longo do curso, quem pôs a arte de lado fui eu, mas me incomodei quando os participantes negaram-se a desenvolver a atividade de forma artística, no último encontro, até porque nos demais, eles sempre se prontificaram a realizar as atividades utilizando a arte. Algumas vezes, me surpreenderam porque eu não esperava que realizassem as atividades de forma artística e eles o faziam espontaneamente, como podemos observar na tomada 7 do diário de 26/04/2008 – 7º encontro:

▣ Pedi que desconsiderassem as limitações impostas pelo sistema, pela instituição, pelos pais, pelos custos, pensando nas disciplinas que ministram e nas outras disciplinas que respondessem em grupos de 2 ou 3 a seguinte questão: Como ensinar por meio da arte?

Disse a eles que eu também não tinha a resposta, que nós iríamos discutir, compartilhar experiências, imaginar como ensinar por meio da arte, mesmo que nossas idéias pudesse parecer utopia a princípio. Após o debate nos grupos pequenos eles deveriam confeccionar painéis, para discutirmos no grupo as idéias das duplas.

Começaram a surgir as primeiras perguntas, como eu devo responder isso? E eu disse: como quiserem. Falei que, sinceramente, quando pensei a atividade, pensei em algo simples, que pudesse ajudá-los a lembrar o que tinham discutido nos grupos para depois compartilharem com o grupo maior.

Eis a minha surpresa, fizeram trabalhos artísticos lindos e significativos, exemplificando o que pensaram sobre como ensinar por meio da arte.

(tomada 7 - diário do 7º encontro – 26/04/2008)

A partir da leitura dessas tomadas, da cena, percebi que a utilização da arte é que me causava estranheza e não a falta de sua utilização. Com exceção do último encontro, em que eu queria que a atividade fosse trabalhada com arte e os participantes não. Acredito que mesmo eu tendo a intenção de atuar em um palco diferente do que temos estabelecido na educação, ainda trago comigo marcas da educação que vivi, em que a arte estava sempre em segundo plano,

cedendo seu espaço para outras disciplinas mais importantes na escola e para as necessidades básicas na sociedade.

Vejo o fato de tirar a arte da mesa para pôr o lanche como uma metáfora do que acontece na sociedade, em que uma maioria luta para prover ao menos sustento para as necessidades básicas, tendo pouco acesso à arte, à educação. Mas a proposta do EBA era descobrir caminhos para conquistar mais espaço para a arte na educação, expandir nossos palcos enquanto professores e, conseqüentemente, compartilhar com nossos alunos caminhos para a ampliação dos caminhos deles.

A composição desse tema remeteu-me à música “Comida” de Arnaldo Antunes:

“a gente não quer só comida,
a gente quer comida, diversão e arte.
a gente não quer só comida,
a gente quer saída para qualquer parte
a gente não quer só comida,
a gente quer bebida, diversão, balé.
a gente não quer só comida,
a gente quer a vida como a vida quer.”
(Arnaldo Antunes)

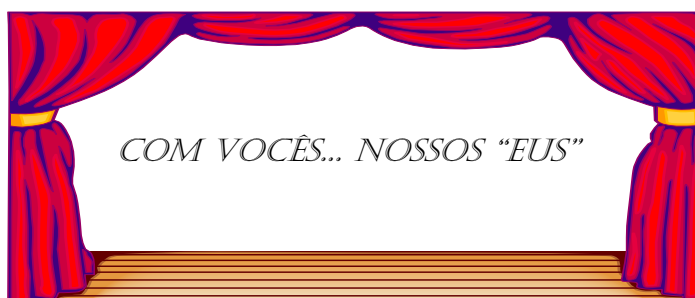
Quando planejei o curso, tinha em mente levar para os encontros mais que “comida”, ou seja, almejava discutir, trabalhar e convidar outros professores a trabalharem com educação com base em arte, mas durante seu desenvolvimento, muitas vezes, valorizei mais a “comida”, deixando a arte de lado. Acredito que tenhamos discutido, trabalhado e o convite para o trabalho com educação com base em arte tenha sido feito, mas eu poderia ter ido além, utilizado e valorizado ainda mais a arte.

Creio que minha inexperiência, meu medo, meu pouco conhecimento do assunto, o curto período de desenvolvimento do curso, as marcas do tradicionalismo que ainda trago comigo tenham sido limitações para o desenvolvimento de um trabalho que utilizasse e valorizasse mais a arte. Talvez, se houver outras edições do curso, minha postura poderá ser diferente e quem sabe não deixarei a arte no chão.

Apesar das limitações, o espaço de educação com base em arte existiu, embora talvez não em sua plenitude. Pudemos experienciar diferentes emoções, construir conhecimentos, educar-nos como professores e educadores de professores por meio do trabalho com arte. Essas experiências serão narradas nos próximos atos.

3.1.2. SEGUNDO ATO: SE CHOREI OU SE SORRI, O IMPORTANTE É QUE EMOÇÕES EU VIVI⁴²

🔊 *Voz em off*



Assim que a cortina se abrir, as demais personagens entram e saem de cena, ora rindo, ora chorando, ora rindo e chorando, até o final do poema declamado. Lembrando que este poema é um pouco do que são, então libertem as emoções.

THAYS: *(ora espantada, ora emocionada, rindo, engasgando, tentando se controlar, mas não resistindo a emoção)*

Quem é essa gente?

Era só uma apresentação...
Eu esperava nome, idade e profissão
Ouvi fatos do casamento à separação
Alguns riam outros choravam

⁴² O título desta história faz referência à música “Emoções” de Roberto Carlos.

Mas todos participavam
 Acabávamos de nos conhecer
 Mas após a atividade
 Parecia que tínhamos nos visto crescer
 Lápis, papel, tesoura, cola, EVA,
 Giz de cera, lápis de cor, cola glitter
 Tinta, criatividade, emoção
 Quanta satisfação!
 Era pura agitação...
 Papel pra cá
 Brilho pra lá
 __Passa a tinta vermelha!
 Pica a massinha com a tesoura
 Para virar a calabresa
 Um com filho
 Outro sem filho
 Um formado
 Outro formando
 Um que fala
 Um que ouve
 A moça que sente saudade do namorado que mora fora
 O que vem de fora só pra ver o namorado
 Um pinta
 Outro borda
 Enquanto um ri
 O Outro chora
 Um planeja o casamento
 O outro tá na justiça exigindo rompimento
 Uma viu na escola a liberdade
 O outro acha que já não tem mais idade
 A outra vai ser promovida após a faculdade
 Cada qual com a sua história
 Umas tristes, outras nem tanto
 Cada um é diferente
 O que uniu toda essa gente?
 Um veio porque o amigo convidou
 A outra porque a coordenadora mandou
 Tem um que ainda tá se perguntando
 Se é doido da cabeça
 Ou se vai acabar se acostumando
 Eu só sei que essa gente
 Veio cheia de ideais
 Para um lugar de iguais
 Discutir sobre arte na educação
 Sem medo de demonstrar
 Toda sua emoção.

(Cena 5 – apresentação 1º encontro – Nossos “eus” - 01/03/2008)

Após o primeiro encontro, eu escrevi o meu diário daquela experiência. E como eu adoro atribuir nomes, títulos a tudo, eu decidi que tentaria encontrar uma palavra ou frase do dia, a cada diário escrito. Algo que pudesse representar, ou sintetizar, o que cada encontro tinha sido e o título do primeiro diário é “Primeiro Encontro – a palavra do dia é EMOÇÃO”.

Nenhuma outra palavra poderia exprimir tão bem o que aquele encontro significou. As emoções pareciam estar a floradas. Após recebê-los, passar o trecho do filme “O Sorriso de Mona Lisa”⁴³, propus que cada um se apresentasse. Como era um curso em que se almejava trabalhar com a linguagem da arte, nada mais coerente que nos apresentássemos por meio dela. Pedi que cada um fizesse um objeto de arte que representasse seu “EU”, como quisessem, utilizando os materiais que mais lhes agradassem, em seguida faríamos uma exposição de arte para apresentar nossos “eus”. Como exposto na imagem 24, várias formas de expressão da linguagem da arte foram utilizadas: desenho, pintura, colagem, mosaico e modelagem.

O poema “Quem é essa gente?” foi escrito para sintetizar as apresentações do primeiro encontro e para apresentar um pouco da diversidade reunida naquele encontro e das emoções vividas no momento das apresentações. Ao se trabalhar com arte, emoção não fica de fora. Existe um espaço da emoção, para expor-se, para compartilhar com os demais os sentimentos, por meio de palavras, de ações e de criações de arte.

Essa primeira atividade, apresentação dos nossos “eus”, foi surpreendente, pois pude vivenciar como os objetos de arte são deflagradores de reflexão (TELLES, 2005) e representação de emoção. Como podemos observar no trecho do diário do primeiro encontro:

☐ Os objetos ficaram ótimos, os participantes soltaram a imaginação, mas o melhor foram as apresentações. Eu comecei com um poema que escrevi, intitulado “Hitlers X Hippies” que exprime um pouco do que fui, do que sou e do que estou tentando ser.

Depois pedi que se voluntariassem para continuarmos com as apresentações, vários quiseram e o mais interessante, não foi uma simples apresentação de meu nome é, faço isso, quero isso. Foram muito além, abriram suas vidas para explicar os objetos que fizeram, para contar um pouco de quem são, falaram de si, de seus trabalhos, de suas vidas pessoais, da família, dos filhos, lágrimas foram comuns, pois falaram muito de emoção. Todos se apresentaram. Tivemos várias lições de vida e educação em uma atividade que deveria ser uma apresentação por meio de um objeto de arte.

⁴³ Nesse filme, uma professora serve de inspiração para suas alunas, após decidir lutar contra normas conservadoras do colégio em que trabalha.

Essa atividade encorajou-me ainda mais e me mostrou que eu estava em um caminho realmente possível e lindo! Que a arte mexe com a emoção das pessoas e às vezes nos expomos sem sofrimento por meio dela.

(tomada 8 - diário do 1º encontro - 01/03/2008)

Quando planejei essa atividade, não esperava que fosse tão emocionante, que mostraríamos nossos sentimentos, sonhos, medos, insatisfações. Imaginava que seria apenas uma forma diferente de nos apresentarmos. Talvez a surpresa que esta atividade proporcionou tenha se dado por eu ter sido educada nos moldes tradicionais e ter vivido por várias vezes a experiência de apresentações em que todos estavam assentados, e assentados continuavam, e diziam: nome, idade, cidade natal e expectativas com o curso ou no máximo, assentávamos aos pares e, depois de alguns minutos de conversa, apresentávamos uns aos outros, seguindo os mesmos itens já citados.

Talvez, ainda sob influência do tradicionalismo ou por auto-preservação, eu não expus minhas emoções por completo durante a apresentação. Eu estava quase explodindo de emoções variadas, tanto que, ao começar a me apresentar, a agradecer a presença deles ali, ao explicar o quanto aquele momento era especial para mim, eu chorei. Mas poderia ter compartilhado um pouco mais as razões daquelas lágrimas, como muitos em seguida fizeram. Ao final da apresentação, eu senti vergonha de meu comportamento. Eu havia proposto a atividade, eu tinha feito o convite a liberar as emoções e não o aceitei, ou o aceitei parcialmente.

Em outra oportunidade, no decorrer daquele encontro, ainda comentei com eles o fato de não ter falado muito do meu eu-pessoal e que não me sentia confortável em ter perdido a oportunidade. Essa primeira atitude de não me expor pessoalmente, poderia ser vista como uma concepção de que o eu-pessoal e o eu-profissional não são um mesmo, que é preciso usar máscaras para, talvez, se alcançar os objetivos desejados, no caso ser bem aceita pelo grupo, não permitir que descubram minhas fraquezas, limitações e passar a imagem da “garota super poderosa”. E por que isso? Uma resposta possível seria: para reafirmar meu lugar, conquistar adeptos com minha fala imponente, para que acreditassem no que eu falava. Mostrar-me como pessoa, seria mostrar o que sou, o que faço e que é, muitas vezes, contraditório com o que falo.

No decorrer do curso de EBA, tive a chance de apresentar-lhes meu eu-pessoal, o que fiz lentamente, talvez, por sentir que já tinha conquistado meu espaço, por não senti-lo ameaçado ou

por saber que era bem aceita pelo grupo, dada à forma receptiva que me tratavam e às minhas idéias.

Por várias vezes essa atividade inicial foi citada como exemplo de um momento emocionante, como oportunidade de aprender com a história do outro e como conhecimento construído. Trago a fala de Helena, no 9º encontro, durante a atividade de avaliação sobre o curso de EBA, em que uma das questões era: Que conhecimentos foram construídos durante o curso de EBA?

☞ A importância de o aluno apresentar o seu "eu" para a turma, pois isto gera uma maior cumplicidade entre todos, facilitando os trabalhos de criação individual e em grupo.

(tomada 9 - Helena – Avaliação do curso de EBA – 9º encontro – 10/05/2008)

A partir da oportunidade de apresentar seu “eu” e conhecer o “eu” dos demais participantes, Helena sentiu-se mais confortável para trabalhar em grupo, para expressar-se nas atividades individuais e para expor seus pensamentos e sentimentos.

Esse trabalho, de lidar com as emoções, permite que conheçamos nossos sentimentos, que possamos compreender nossos limites e trabalhá-los. É uma outra forma de ver-se. Ver-se por meio de um objeto criado por você, ver-se, também, na obra do outro, na história do outro. Como poderemos perceber na cena abaixo:

O encontro transcorre normalmente, estão todos lendo o poema "Mude" de Edson Marques quando de repente ouve-se um grito, todos se assustam

ALEGRIA: *(na parte externa da sala grita)* Oi, meu amores! A Alegria de vocês acaba de chegar!

(todos riem do comportamento, aprovando-o, esperando ansiosamente para que Alegria entre a sala para saudá-la também. Alegria entra na sala)

TODOS: *(em coro, felizes em vê-la)* Oi, Alegria! Sentimos sua falta.

Alegria: *(de forma extrovertida)* Ah, gente! Eu sempre cumprimento meus alunos assim, a gente não pode ficar só no “arroz com feijão”, né?

(todos estão atentos à fala de Alegria. Alguns sinalizam com a cabeça, concordando, outros observam atentos, para entender o que é sair do "arroz com feijão")

ALEGRIA: (continua falando enquanto cumprimenta alguns e encontra um lugar para se sentar) Os alunos chegam cansados para a aula, trabalharam o dia inteiro, eu preciso fazer algo mais por eles, sei o quanto é difícil, para eles, estar ali por quatro horários seguidos da mesma disciplina.

FLORZINHA: (indignada) Nossa! Mas quatro horários de uma disciplina só é muita coisa.

THAYS: (em tom de brincadeira) Ah! São as aulas germinadas, cheias de germes (ri debochadamente). Não sei por que insistem em colocar todas as aulas conjugadas na graduação, fica cansativo!

ALEGRIA: (descrente) Eu já falei várias vezes para não fazerem isso (referindo-se à coordenação do curso), mas não adiantou, tem outras coisas envolvidas, horários de professores, facilita fazer assim. Então eu faço o que eu posso para melhorar isso.

(alguns concordam com a cabeça, sussurram: "tá" certo, e outros continuam apenas atentos, esperando o restante da história)

ALEGRIA: (desvia o assunto toda empolgada, agora já assentada) Tem dias que eu canso de ser eu, e fico imaginando que meus alunos também cansam da mesma professora, então, no intervalo, eu me transformo. (rindo gostoso)

(a turma se diverte com a história de Alegria, ri, comenta com o colega ao lado)

ALEGRIA: (continua toda empolgada) Um dia eu levei para a faculdade um disfarce, outra roupa, uma peruca e, no intervalo, me troquei e entrei na sala com outro comportamento (rindo muito). Batendo a mão no quadro, pedindo silêncio e atenção; alguns alunos acharam mesmo que era outra professora a princípio, mas precisava fazer alguma coisa por eles, estavam acabadinhos de cansaço, quase dormindo.

ALEGRIA: *(concluindo firmemente)* Não acho que meu trabalho seja só levar teorias da administração para eles, eu preciso ensinar valores.

(cena 6 – baseada em situações que aconteceram ao longo de todo o curso)

Como apresentado na cena acima, Alegria não se preocupa apenas com o ensino, pensa em seus alunos como pessoas, que tem sentimentos, que se sentem mal, cansadas. Por várias vezes, no decorrer do curso, ela mencionou a importância de ir além do “conteúdo” da disciplina, da importância da interação, da motivação, da amizade e da afetividade entre professor e aluno. Falou ainda como essa afetividade é uma forma mútua de respeito e contribui para o desenvolvimento dos alunos.

Assim como na história de Alegria, em vários outros momentos do curso a emoção teve seu espaço como poderemos ver a seguir:

Thays está em sala, quando Budinho chega. Começam a conversar.

THAYS: *(cumprimentando sorridente Budinho)* Boa tarde, tudo bem com você? Como foi sua semana?

BUDINHO: *(meio desolado)* Foi tudo bem, mas aconteceu um fato curioso. Sabe aquela atividade proposta dos “eus”, que fizemos no primeiro encontro?

THAYS: Sim.

BUDINHO: Você sabe que eu dou aulas de arte na penitenciária, não sabe? *(Thays sinaliza com a cabeça positivamente)* Então, eu propus que minhas alunas fizessem um desenho, porque era o único material que tínhamos, para expressar seus “eus”.

THAYS: E então, como foi?

BUDINHO: Nossa! Foi muito difícil, os desenhos foram muito pesados, eu fiquei sem reação na hora. Lá é uma realidade muito diferente, algumas não quiseram fazer, outras não quiseram falar, algumas diziam que não sabiam como explicar suas emoções expressas no desenho. Eu queria trazer para vocês verem, mas não é permitido que nada saia de lá, queria compartilhar, pedir ajuda.

THAYS: É! Também não sei o que faria em seu lugar.

BUDINHO: Eu pensei em guardar os desenhos e depois repetir a atividade, para compararmos os desenhos, as cores, as emoções.

THAYS: É uma boa idéia!

Outros participantes começam a chegar, os dois param de conversar para cumprimentar os demais.

LIRA: Olá! Boa tarde! (olhando para o material de arte sobre a mesa) Você não imagina a alegria eu que sinto quando, abro a porta e, vejo essas caixinhas cheias de tinta, pincéis, massinha, papel picado. Meus olhinhos brilham!
(*exclama emocionada*)

THAYS: (*fala sorrindo*) Para mim, não há nada mais gratificante e admirável, do que ver as carinhas de vocês enquanto estão produzindo algum objeto de arte. Os olhos brilham, é uma euforia, uma dedicação, que valeria a pena que vocês se vissem. Merecia ser filmado.

PUREZA: (*entra na conversa satisfeita*) Estou ouvindo vocês conversarem e pensando: Caí aqui no curso de pára-quedas, estava passando por um momento muito difícil de minha vida, mas tive uma luz tanto no sentido pessoal quanto profissional.

CABRAL: (*Exclama Cabral, concordando com o assunto*) O curso de EBA superou todas as minhas expectativas, pude perceber que minhas angústias e ansiedade em muitos momentos foram compartilhadas com muitos.

A conversa é interrompida pela chegada de Gaivota

GAIVOTA: (*entra esbaforida*) Ai, desculpa, estou atrasada de novo. Mas eu estou tão cansada, essa semana foi muito difícil.

PAOLA: (*tristonha*) Essa semana foi muito complicada, para mim também, um aluno me agrediu verbalmente e eu fiquei muito mal. Eu sempre fico pensando o que eu poderia fazer para mudar, como poderia ser diferente. Eu fiquei muito chateada, com medo.

Os participantes seguem conversando, compartilhando as emoções ocorridas no decorrer da semana. Final desta cena.

(Em outro encontro)

Todos em sala de aula, o clima está pesado, as pessoas estão meio cabisbaixas.

THAYS: Para iniciar o encontro de hoje, gostaria que cada um falasse, sem pensar muito, um ponto alto e um ponto baixo da semana de vocês. Se alguém preferir não dizer, não tem problemas.

(todos passam as canetinhas, levantavam uma e dizem o ponto alto da minha semana foi..., levantam a outra e dizem: o ponto baixo da minha semana foi..., alguns demoram um pouco para se lembrar, outros são rápidos, alguns passam a vez, depois lembram seus pontos e pedem para falar)

(Cena 7 – baseada em vários acontecimentos ao longo do curso)

Na tomada acima foram encenados apenas alguns exemplos vividos, ao longo do curso de EBA, do espaço de emoção existente no trabalho com arte, mas tem muitos outros. Como afirmam Clandinin e Connelly (1994), nós temos sempre que lembrar que o professor não é

apenas profissional. Ele é um ser humano, que sente, que chora, que ri, mas, que muitas vezes, guarda para si as emoções.

A proposta da atividade dos pontos altos e baixos, mencionada na tomada 7, era justamente criar um espaço para libertar as emoções, porque naquele encontro, elas estavam visivelmente abaladas. E, após a atividade o clima na sala mudou. E o mérito dessa mudança, de fazer com que as pessoas sintam-se melhores, não é da atividade ou meu, é da capacidade de verbalizar, expressar os próprios sentimentos. A ação de expressar nossos sentimentos, seja verbalizando, criando algum objeto de arte, nos faz pensar, refletir sobre o que falamos, como falamos, porque falamos, porque sentimos; nos faz, talvez, perceber a origem daqueles sentimentos e uma forma de lidar com eles.

O tema que foi composto nesta história é o espaço de emoção criado pela arte. Um outro tema que pude compor, com base na história a seguir, é o espaço de iguais que o trabalho com arte possibilita.

Toc... toc...toc...

3.1.3 TERCEIRO ATO: BUSCANDO A PORTA DO SABER? BATEU NA PORTA ERRADA!

Toc.. toc... toc...

Onde estão minhas respostas?
 Como é que eu faço isso?
 Qual a maneira correta de agir?
 Qual é a receita?
 Como eu faço para mudar na prática?
 Mas onde está escrito?
 Eu vim em busca de respostas, de soluções!
VOCÊ é a professora! Você TEM QUE SABER!
 Se não sabe como fazer por que propôs este curso?

(momento de silêncio)

Buscando a porta do saber? Bateu na porta errada!

O tema tratado nesta história é o espaço de iguais criado pelo trabalho com arte.

A proposta do curso de EBA era a criação de um espaço para discussão, reflexão, estudo, construção de conhecimentos. Eu queria que aquele espaço fosse um lugar de iguais, como poderá ser esclarecido na tomada do diário do 1º encontro, abaixo:

☞ Queria criar um espaço para discussão e troca de idéias, não queria que ninguém fosse mais que ninguém naquele espaço, queria que todos tivessem oportunidade de falar, de aprender e ensinar, queria que todos se sentissem confortáveis e felizes em poder estar ali, assim como eu me sentia.

Comecei o curso com uma das cenas iniciais do filme “Sorriso de Mona Lisa”, a cena em que os alunos e os professores novatos, em uma cerimônia para dar início ao ano letivo de uma universidade, vão em direção a uma porta, onde está a diretora, em busca do saber, vão bater à porta do saber, batem à porta e perguntam se aquela é a porta do saber e a diretora os faz prometer que honrarão estar ali e que, se o fizerem, ela, como a “dona do saber”, lhes transmitirá o conhecimento.

Comecei com essa cena para deixar CLARO que, diferentemente do filme, ali não era a porta do saber, mas que poderia ser a porta do descobrir, do aprender juntos, que eu, talvez, não tivesse as respostas que muitos estavam em busca também. E que aquele era um espaço de iguais (pra mim um espaço de iguais é onde ninguém é mais que outro, que ninguém pode ou sabe mais que outro, mas que estão todos ali com o objetivo de dar sua contribuição e levar um pouquinho da contribuição do outro, um lugar onde todos tem o que ensinar e o que aprender).

(tomada 10 - diário do 1º encontro - 01/03/2008)

Como mencionado na tomada 10 do diário de 01/03/2008, eu não queria que aquele espaço fosse um espaço de transmissão de conhecimentos, como na cena do filme, pois seria incompatível que em um grupo de estudos, de discussões sobre Educação com Base em Arte, houvesse hierarquia ou um único detentor do conhecimento. Esta seria uma visão centrada no professor descrente do aluno e essas não são as visões da arte para a educação. A meu ver, nenhum espaço educacional deveria ser de transmissão de conhecimentos, embora ainda existam vários. Como afirmou Eisner (2002), uma lição que a educação deveria aprender com a arte é que nenhum elemento é mais importante que outro, é a partir da união dos vários materiais que a obra é formada. Lilica concorda com as idéias de Eisner (2002), como pode ser observado na tomada 11:

☞ Através da arte podemos trabalhar vários temas, com várias pessoas diferentes, que podem ajudar umas às outras juntas, não importando seu nível de escolaridade, sua posição social, nem outras muitas diferenças.

(tomada 11 - Lilica – Avaliação sobre o EBA – 9º encontro – 10/05/2008)

A tomada 11 foi retirada da atividade de avaliação sobre o curso de EBA que foi feita no 9º encontro, os participantes foram convidados a analisar o curso de EBA como um todo. Cada participante recebeu uma tira de papel com as seguintes perguntas: (1) O que foi o curso de EBA para você? (2) Que conhecimentos foram construídos? (3) O que poderia ter sido trabalhado e não foi? (4) Sobre o que você refletiu? O que mudou ou pretende mudar? (5) O que valeu a pena e o que poderia ter sido melhor? E poderiam responder como achassem que deveriam: em forma de um texto, responder às questões, fazer um texto artístico, uma imagem, dentre várias outras possibilidades.

A intenção dessa atividade avaliativa era fazer com que cada participante refletisse sobre a experiência vivida, o que havia sido trabalhado ao longo do curso, em que lhes tinha sido útil e também para que eu tivesse acesso à visão que eles tiveram do curso de EBA, para que colaborasse em meu processo reflexivo também, mostrando-me caminhos que eu não havia visto, apontando-me falhas que pudessem ter passado despercebidas.

Sempre fiz questão de chamar de encontros, e não de aulas, o nosso espaço de tempo juntos. “Aula” para mim implica um professor e vários alunos e existe por trás disso uma concepção de que o professor é o detentor do saber e os alunos estão ali para aprender com ele. Aquele espaço do EBA era um espaço de vários professores-alunos e alunos-professores, porque todos tinham e tem algo a ensinar e a aprender. Eu sempre os lembrava que não era a “dona do saber”, como a diretora do filme mencionada na tomada 4 do diário de 01/03/2008, quando esperavam de mim respostas que eu não tinha, “_ Eu também **não sei** a resposta, é isso que estou **tentando** descobrir!”, dizia eu.

Existem várias vias possíveis para se alcançar um objetivo e não há uma “porta do saber”, ou seja, não existe uma verdade única e absoluta, mas verdades possíveis. Como podemos observar na tomada 12:

☞ A arte é cheia de cores, formas, movimentos, sons, diferenças, não havendo uma única forma de representá-la. Portanto, ao trabalhar a arte com toda a sua diversidade em

sala de aula permiti-se que os alunos fujam da padronização tão recorrente na escola e permite que se mostrem por inteiro, com todas as suas diferenças e singularidades.
(tomada 12 - Denis – trecho recebido por e-mail em resposta a atividade “Como ensinar por meio da arte?” – 7º encontro – 26/04/2008)

A tomada 12 foi produzida por Denis em resposta à pergunta: Como ensinar por meio da arte? Ele respondeu em forma de texto porque faltou ao encontro de 26/04/2008, no qual produzimos objetos de arte. Essa resposta foi enviada por *e-mail*, na semana seguinte ao dia 26/04/2008. Após cada encontro, eu sempre enviava o material trabalhado por *e-mail*, para que os participantes pudessem tê-lo e para os que os ausentes pudessem acompanhar o que tinha sido trabalhado no encontro anterior.

Concordando com a idéia de Denis de que por meio do trabalho com arte “os alunos fujam da padronização tão recorrente na escola e permite que se mostrem por inteiro, com todas as suas diferenças e singularidades”, eu diria, ainda, tendo suas idéias valorizadas e respeitadas, e podendo assumir uma posição, antes só ocupada pelo professor, a posição do que “sabe”, mas não a do que “sabe tudo”, a do que “sabe também”.

O curso de EBA era para ser um lugar que se assemelhasse à comunidade de aprendizagem de Wenger (1998), o que nem todos os participantes compreenderam. Os participantes, em geral, se apropriaram do espaço de colaboradores na construção do conhecimento, sentiram-se incluídos, mostraram suas vozes, suas idéias, suas insatisfações, fizeram sugestões. Algumas vezes isso ocorreu ainda de forma tímida e contida, mas aos poucos, de forma mais espontânea e empoderada. Esse empoderamento será abordado mais adiante, nas próximas cenas.

3.1.4 QUARTO ATO: CADA UM DE NÓS TRAZ SEU VALOR

O tema composto nesta história é a arte como espaço de inclusão e poder. A princípio, o título deste ato seria Orquestra: O brilho de cada um, para um objetivo comum. Esse título surgiu durante a realização do 8º encontro do EBA. Durante esse encontro, lancei a questão: Como o ensino com base em arte possibilita o respeito à diversidade? Pedi que os grupos discutissem a questão e desenvolvessem um objeto artístico que pudesse representar suas discussões. Fofotele,

Helena e Alegria produziram a imagem 25, que recebeu o título de Orquestra: O brilho de cada um, para um objetivo comum.



Imagem 25 – Orquestra: O brilho de cada um, para um objetivo comum

Quando discutimos a atividade, Fofote mencionou que, para ela, o ensino com base em arte possibilitava o respeito à diversidade como em uma orquestra. E explicou que isso significava trabalhar **o brilho de cada um, para um objetivo comum**, em outras palavras, seria trabalhar com as potencialidades de cada um, com o conhecimento de cada aluno, aproveitando e valorizando as habilidades de cada um, para se alcançar um objetivo comum, em nosso caso, um objetivo educacional.

Concordei, apoiei a idéia e acreditei que não existiria metáfora mais apropriada. Mas, durante a realização do VI SEPELLA, um professor debatedor, fez-me refletir sobre esse título, apontando que, em uma orquestra, existe um maestro, regendo, dizendo o quê e quando fazer e pelo que ele entendia de meu trabalho, o meu objetivo era mais uma banda de jazz, em que todos tem direitos iguais, que existe o tempo de tocarem juntos, mas existe o espaço para cada um mostrar o que sabe fazer.

Reavaliei as concepções que estavam por trás da metáfora da orquestra, a partir da sugestão do professor debatedor. E essa reflexão remeteu-me às idéias defendidas no texto “Qualitative Research as Jazz”(Pesquisa Qualitativa como Jazz) de Oldfather e West (1994), que dizem que cada participante em uma banda de jazz, por um tempo, provê sustentação para o trabalho do outro, e, por um tempo, tem a chance de “voar livremente”. Percebi, então, que não queria reger uma orquestra, mas como mencionado por Oldfather e West (1994), queria tocar após ouvir as duas batidas das baquetas, como fazem os músicos da banda de jazz.

Após essa reflexão, mudei o título do ato para Banda de Jazz, o que deu início a um novo conflito. Observei a imagem, recordei o encontro em que ela foi produzida, as discussões sobre diversidade, o título, a imagem e percebi que, quando as participantes pensaram a metáfora da orquestra, não consideraram o maestro em uma posição de destaque. Ele era mais um contribuindo, mostrando seu brilho, tanto que, em momento algum, ele foi mencionado.

Essa não menção ao maestro levou-me a outros questionamentos. Será que a não menção ao maestro queria dizer que já conhecíamos sua posição de destaque e igualamos apenas os demais? Ou será que vi na pessoa do professor debatedor o maestro e por isso aceitei a sugestão dele, sem dizer que o nosso maestro era parte da orquestra? Mesmo que nossa intenção não fosse destacar o maestro, a imagem o destaca, localizando-o ao centro e todos a sua volta, por isso a nossa orquestra transformou-se em uma banda de Jazz.

Mas, a banda de Jazz não era nossa (do grupo do curso de EBA), era sugestão de um maestro renomado. Todo esse conflito, Banda de Jazz ou Orquestra, fez-me lembrar da música “Diferente”, da banda Fábrica da Arte, trabalhada no 8º encontro em que discutimos a diversidade. A música é a epígrafe inicial desta dissertação e tem como verso inicial “Cada um de nós traz seu valor”, que seria um título adequado para este ato e resolveria meu conflito. Nós, no grupo de EBA, construímos nossos valores, concepções a respeito da Orquestra, o professor debatedor construiu outros. A banda de Jazz era uma prática democrática no texto de Oldfather e West (1994), na concepção do professor, mas não me pareceu no fato de substituir a voz emergente do grupo do EBA, pela voz do professor debatedor. A opinião desse professor me foi de grande contribuição, movimentou meus pensamentos, pois me fez repensar algumas concepções que eu tinha.

E assim como o título, “Cada um de nós traz seu valor”, no trabalho com arte, como afirmado por Eisner (2002), nenhum material é mais importante que outro, é a partir da articulação de vários deles que surgem as obras de arte. Da mesma forma que na educação, ninguém deveria ser mais importante que ninguém. Todos deveriam ter seu espaço, suas potencialidades respeitadas e valorizadas. E o espaço da arte é um espaço propício para esse respeito como podemos ver nos excertos a seguir:

☞ O trabalho com arte foi uma oportunidade de vislumbrar uma maneira nova de ensinar, que respeita as diferenças de cada um. (**Regina**).

☞ A partir dessa experiência no curso de EBA, foi possível reafirmar o “meu” conceito de que em arte a criação e recriação é possível, respeitando os pré-conceitos, valores e julgamentos individuais. É a partir desse respeito e da observação das diferenças existentes que consigo olhar para os alunos e procurar identificar as dificuldades e facilidades de cada um e planejar as aulas de maneira a tentar atingir os objetivos com todos. **(Denis).**

(tomada 13 - “Avaliação sobre o curso de EBA” 9º encontro – 10/05/2008)

Regina e Denis, a partir de suas falas, viram, no espaço da arte, um espaço de inclusão para seus alunos, para trabalhar com as diversidades de cada um, tornando a educação mais inclusiva e democrática, como mencionado por Denis, respeitando as opiniões e os valores de cada um, o que é muito difícil, algumas vezes.

Essa dificuldade, de trabalhar com as diversidades, é histórica e política. Há anos, somos educados por cartilhas, livros didáticos, apostilas. E nesse tipo de material, não há uma preocupação com as especificidades de cada aluno, pois esse material é produzido em série. Em sala de aula, todos tem o mesmo livro, da mesma forma. O professor, que também foi educado por esse material, não sabe como diversificar sua aula para trabalhar com as potencialidades de cada um. Além do material didático, os meios de comunicação de massa, que são nossas principais fontes de informação, tem como objetivo formar uma consciência massiva, transformando-nos “no povo”, desprezando nossas individualidades. Contrariamente à homogeneização da educação, Eisner (2002) afirma que a educação com base em arte valoriza a individualidade e a diversidade. Cada obra de arte é única, assim como cada um de nós. Como podemos ver na afirmação de Budinho a seguir.

☞⁴⁴ Ensinar é uma arte e cada aluno um diferencial **(Budinho).**

(tomada 14 - “Como a arte possibilita o trabalho com a diversidade?” 8º encontro - 03/05/2008)

Nas tomadas apresentadas, anteriormente, a arte era vista como um espaço de inclusão do outro. Na tomada de Glória Pólo, a seguir, o espaço da arte é tratado como um espaço de inclusão do “eu”.

⁴⁴ Este símbolo indica que o trecho citado foi produzido oralmente por algum participante.

☞ O curso de EBA, para mim, foi uma das melhores coisas que aconteceram em minha vida. Senti-me em um lugar de tantos “diferentes”, uma igual, porque entre tantas pessoas formadas, com profissões tão respeitadas, eu, uma simples auxiliar de secretaria e aluna do curso de Pedagogia, me senti acolhida e vi que existem pessoas que pensam como eu (Glória Pólo).

(tomada 15 “Avaliação sobre o curso de EBA” 9º encontro – 10/05/2008)

Ao ler a avaliação de Glória Pólo, senti-me emocionada. Refleti sobre o sentimento de sentir-se excluído, de estar em um grupo, mas não sentir-se parte dele, o que muitas vezes acontece em sala de aula, na escola, na educação. Refleti, também, sobre a sensação de sentir “acolhida”. Como mencionado por Glória Pólo, como é aconchegante, empoderadora essa sensação. O tema da inclusão e da exclusão esteve sempre presente em nossos debates, como é possível assistir na cena abaixo.

O grupo está reunido em sala e Thays está distribuindo retângulos de papel para todos.

FLORZINHA: *(pergunta confusa)* Pra que este papel?

THAYS: Esperem um minutinho, que já vou contar o que vamos fazer com ele.

ALEGRIA: *(também confusa)* Eu estava conversando e perdi, mas o que é pra eu escrever aqui?

Risos, muitos risos.

THAYS: *(de pé no meio da sala, erguendo os retângulos de papel que sobraram)* Todo mundo recebeu papel? Todo mundo tem caneta, lápis?

Respondem afirmativamente, movimentando-se para pegar os objetos

THAYS: *(dá as instruções mostrando o seu papel)* Agora, vamos dobrar ao meio o retângulo de papel, pronto? Agora vamos dobrar novamente ao meio. Tudo certo?

Alguns sinalizam com a cabeça que sim, outros respondem que sim. Mostram-se ansiosos para saber o que farão com aqueles papéis.

THAYS: Agora, desdobrem o papel. Ele ficou dividido em quatro partes, certo? (os participantes acompanham aguardando as próximas instruções) No retângulo superior esquerdo, vocês escreverão a fruta da preferência de vocês, tem que ser uma palavra só. No retângulo superior direito vocês vão escrever uma cor. No inferior esquerdo um sentimento e no inferior direito um tipo de arte.

O grupo todo ri, brinca enquanto faz a atividade, se divertem porque alguns estão confusos com a direita e a esquerda.

THAYS: Agora nós vamos ficar todos de pé e dobrar o papel, de forma que fique apenas a cor aparecendo, assim (mostra o seu). E nós vamos procurar pessoas que tenham a mesma cor que a nossa e nos agruparmos, e os que sobrares fiquem ali perto da mesa, ok?

Todos se levantam com o papel já dobrado, procurando os parceiros. Repetiram a atividade para as outras três categorias, fruta, sentimento, arte. Alguns parecem frustrados quando não encontram um grupo, outros se divertem porque tem mais ficam sempre juntos, porque tem a mesma cor, a mesma fruta, o mesmo sentimento.

THAYS: (referindo-se ao fato das pessoas não encontrarem outra pessoa com a mesma palavra) Como é "sobrar"?

GABRIELA: É legal ser diferente às vezes, mas há o espanto em não encontrar um igual. (interroga espantada) Nossa! Eu gosto tanto dessa fruta, como ninguém mais escolheu ela?"

THAYS: Ser diferente não quer dizer que sejamos nem piores nem melhores que os outros, mas, às vezes é difícil, sim, a gente lidar com isso!

ALEGRIA: (fala com a voz triste) É ruim sobrar, sim, eu fiquei pensando por que será que um é amor e outro é dor e outro respeito e outro saudade? (referindo-se aos sentimentos escritos no papel)

Helena: (sorrindo) A única vez que eu sobrei, eu não me senti excluída, porque estava no grupo dos excluídos (risos).

THAYS: O grupo dos excluídos estava unido pela exclusão. O que é diferente de ter um só excluído, uma minoria! Em geral, a gente tenta encaixar o diferente no grupo dos iguais e não abrir um espaço para o diferente.

MAÍSA HABILIDOSA: Na escola isso acontece, desde a educação infantil. Tem sempre um menininho que ninguém quer brincar com ele.

REGINA: Não é só na educação infantil. Eu tranquei um semestre na faculdade e quando fui para outra turma, nenhum grupo me queria. Me senti mal. Uma amiga da outra turma ainda falou que ia lá contar pra eles o quanto eu era responsável e quanto era bom fazer trabalhos comigo e eu perguntei: _ Você quer que eu fique sem grupo pro resto do curso?

GAIVOTA: (*chateada*) Mas não é só de colega pra colega essa exclusão. Eu me lembro que quando eu era criança, que só ganhavam os concursos as loirinhas bonitinhas de cabelo lisinho.

O debate continua até que surge a oportunidade de discutirem como o trabalho com arte pode possibilitar o trabalho com a diversidade em sala de aula.

(Cena 8 “Como é sobrar?” 8º encontro – 03/05/2008)

A cena 8 foi baseada na atividade que preparei para iniciar o 8º encontro do curso de EBA, que motivou o debate sobre inclusão e exclusão. Após esse debate, propus que pensássemos como a arte poderia nos auxiliar a trabalhar com essa diversidade em sala de aula de forma inclusiva. Porque, como mencionado por Budinho alguns professores excluem os diferentes, para, então, trabalhar com os demais.

☞ O papel do professor é de mediador dessas diversidades, sejam elas quais forem, seja diversidade entre os ditos “normais” e “deficientes”, diversidades raciais, comportamentais. Tem professor que o aluno não se comporta como ele gostaria, ele põe pra fora! Isso é exclusão dos diferentes. A gente precisa se colocar no lugar do outro (Budinho).

☞ Legal você falar isso, porque eu lembrei do meu professor da faculdade. Nós estávamos estudando sobre deficiências e aí ele colocou um aluno na cadeira de rodas, vendou o outro, colocou o outro na camisa de forças, para simular que não tinha os braços e

nos levou para o centro da cidade para pegarmos ônibus, para entendermos a realidade do deficiente, disse que só entenderíamos a condição de exclusão se vivêssemos a experiência, se sentíssemos na pele o que o outro sente (**Denis**).

(tomada 16 “Como a arte possibilita o trabalho com a diversidade em sala de aula?” 8º encontro- 03/05/2008)

A partir de nossas discussões, pudemos notar que o problema da exclusão está sempre presente em sala de aula. Seja exclusão de um aluno, de um grupo de alunos, pela turma ou pelo professor, ou do professor pela sala. Sempre que o tema surgia em debate, eram levantados os maus sentimentos que a exclusão gera, as dificuldades de aprendizagem ou de ensino criadas por ela. Tentávamos buscar, então, caminhos para trabalhar com esse problema. Descobrimos que a arte pode ser um caminho possível para a inclusão e que a inclusão pode ser um meio para o empoderamento, como podemos ver nas tomadas das falas de Lilica no 1º e no 9º encontro.

☞ Ai, Thays (com as bochechas vermelhas), se você me pedir pra falar em público eu choro!

(tomada 17- Lilica – Nossos “eus” – 1º encontro – 01/03/2008)

☞ Pretendo trabalhar minha timidez, pois deixo de participar de algumas coisas na minha vida por achar que vou falar besteira e agora acho que não, todos nós temos algo para ensinar e aprender e somente através da participação isso é possível.

(tomada 18 - Lilica – Avaliação sobre o curso de EBA – 9º encontro – 10/05/2008)

A tomada 17 foi produzida no primeiro encontro, enquanto ela se apresentava, demonstrando seu desconforto em falar em público, dada sua timidez. A tomada 18 foi produzida em resposta à questão: o que você mudou ou pretende mudar após o curso de EBA, na atividade de avaliação sobre o curso no 9º encontro. A transformação de Lilica foi notável, no decorrer do curso. Não que ela tenha se tornado uma pessoa falante, extrovertida, mas ela iniciou o seu processo de empoderamento, passou a ter menos medo de “errar”, de falar. Quando da execução das produções artísticas, interagiu com o grupo e dava suas idéias. Até o final do curso, não se sentiu confortável para ir à frente e apresentar as conclusões dos trabalhos de seus grupos, mas foi sempre respeitada e incentivada. Sempre lhe era perguntado se gostaria de falar, muitas vezes em tom de brincadeira para que não se sentisse intimidada. Mas o primeiro passo foi dado. A manifestação da vontade de Lilica de trabalhar sua timidez, de superá-la, a conscientização de que sua voz tem valor, que suas opiniões são bem vindas, para mim, já é uma transformação

significativa. Esse poder transformador do trabalho com arte e de um lugar de iguais é um trabalho político de educação de professores críticos, capazes de questionar, interagir, socializar e mostrar suas vozes.

Assim como Lilica apresentou uma sementinha de poder, plantada pelo trabalho com arte, Helena narrou no sétimo encontro a história de respeito e poder, a seguir:

☞ Eu tenho um aluno adolescente, que é muito tímido e tem muita dificuldade de se expressar oralmente em língua estrangeira e os colegas de sala sempre fazem brincadeiras de mau gosto, não respeitam sua timidez e nem suas limitações. Um dia, pedi na aula que fizessem frases com os verbos no passado que nós tínhamos aprendido, como um exercício de revisão. Todos os alunos escreveram frases soltas com exceção desse menino, que fez um poema. Coisa mais linda! Eu perguntei se ele gostaria de ler para a sala, mas ele se negou, eu pedi então se eu poderia e ele me permitiu. Comecei a ler o poema e a sala ficou observando, quando terminei, contei quem era o autor, que desde então passou a ser mais respeitado em sala pelos colegas, sentindo-se melhor naquele ambiente.

(tomada 19 - Helena - Como ensinar por meio da arte? – 7º encontro – 26/04/2008)

Depois que Helena contou essa história começamos a refletir o quanto a arte é um instrumento de poder, uma linguagem de poder. O aluno tímido não tinha grandes habilidades orais para se expressar em língua estrangeira e era criticado pelos colegas, mostrou-se mais apto que os demais a escrever um poema em língua estrangeira. Os demais passaram a respeitá-lo, a aceitá-lo, a incluí-lo quando reconheceram que ele tinha potencial, mas caso essa atividade não tivesse sido proposta ou ele não decidisse utilizar-se da arte, caso Helena não desse abertura para a produção criativa, quanto tempo mais este aluno seria discriminado e diminuído?

Esta é uma reflexão para que nos lembremos de que existem outras formas de comunicação além da pergunta / resposta. Podemos nos expressar por meio de imagens, de poemas, de histórias em quadrinhos, da dança, do teatro e essas outras formas de expressão podem ser uma possibilidade de dar voz, incluir, permitir que o aluno/professor empodere-se e demonstre seu poder.

Além dos espaços já apresentados nos atos anteriores, como o espaço de emoção, de iguais, de inclusão e poder, outro espaço que pudemos desfrutar foi o espaço de construção e conhecimento proporcionado pelo trabalho com arte.

3.1.5 QUINTO ATO: A CONSTRUÇÃO DO SABER COM ARTE

O tema composto nesta história é o conhecimento construído a partir da experiência de aprender a ensinar com arte. Ao longo do curso de EBA construímos conhecimentos de várias naturezas, como exemplo: nos conhecemos, conhecemos o outro, as diferentes realidades de trabalho de cada professor, construímos saberes sobre nossas concepções de arte, de educação com base em arte, de aula, de aluno, de professor, de pesquisador, de educador de professores, como podemos ver nas tomadas da atividade sobre avaliação do curso de EBA no 9º encontro.

Descobri que com a arte posso ir muito mais longe que imaginava, que sonhar com um ensino melhor do que temos hoje, não é utopia, todas as áreas do conhecimento podem ser transformadas tendo a arte como aliada e a diversidade superada por meio do trabalho com arte (**Glória Pólo**).

Construí conhecimentos ao longo do curso com relação à minha visão sobre o que é arte, como inseri-la no contexto escolar, independente da disciplina trabalhada (**Cabral**).

O curso de EBA proporcionou uma grande quebra de paradigma. Pude descobrir a arte, de uma maneira simples, porém objetiva e saber que ela é uma importante ferramenta a ser utilizada em sala de aula (**Jorge**).

Aprendi que não basta dizer que se precisa fazer alguma coisa pela educação, alguém precisa fazer e por que não eu? (**Gaivota**).

Construí muitos conhecimentos, ao longo do curso, o principal deles, foi o conhecimento humano, a troca de experiências foi gratificante (**Mãezona**).

Além desse aprendizado “acadêmico”, valeu muito a troca de experiências com indivíduos que atuam em áreas pré-concebidas, anteriormente, como distantes, no referente às próprias vivências que, quando foram compartilhadas, se transformaram em verdadeiras lições de amizade, respeito, consideração e admiração (**Denis**).

Pude conhecer diversas realidades, por meio dos discursos de meus colegas, o que proporcionou a oportunidade de pensar na educação além do meu próprio “mundinho” (**Gabriela**).

Percebi que aqui (no curso de EBA) existem pessoas com realidades muito diferentes, mas com objetivos comuns (**Paola**)

Dentre os vários conhecimentos construídos, quero citar: 1) a importância da criação de projetos interdisciplinares e de longa duração (semestral, anual); 2) a importância de permitir que o aluno se manifeste através de "algo além de palavras"; 3) a importância do aluno apresentar o seu "eu" para a turma, pois isto gera uma maior cumplicidade entre todos, facilitando os trabalhos de criação individual e em grupo (**Helena**).

(tomada 20 – Avaliação sobre o curso de EBA – 9º encontro – 10/05/2008)

No decorrer do curso de EBA, várias vezes os professores me agradeceram a oportunidade da participação do curso, da construção de conhecimentos, de compartilhar experiências com outros professores e eu sempre lhes respondia que não era a mim que deveriam agradecer, que tudo isso só era possível graças a todos eles. E, diferente do que alguns pensavam a princípio, eu não tinha conhecimentos construídos previamente, estava vivendo a experiência pela primeira vez, assim como eles.

E assim como os professores, e com eles, construí muitos conhecimentos ao longo do curso de EBA. Assim como Glória Pólo, Cabral, Jorge e Helena, descobri que posso trabalhar ainda mais com arte em sala de aula, que ela me possibilita trilhar caminhos diferentes dos que eu conhecia. Descobri também que a arte é uma forma de expressão que transcende as palavras e pode facilitar a comunicação do aluno, dada diversidade de formas de expressão da arte.

A partir da interação com os participantes da pesquisa, do compartilhar de experiências, concordo com Mãezona e Denis quando afirmam que o conhecimento humano foi o mais importante dos conhecimentos construídos e eu ainda ressaltaria o auto-conhecimento, que se deu a partir das reflexões ao longo do processo de pesquisa, e foi de grande importância para mim.

Helena destacou como conhecimento construído a importância de o aluno apresentar-se para a turma, para o desenvolvimento de uma cumplicidade entre os mesmos: eu estenderia essa importância ao professor. O fato de o professor abandonar o papel “do que sabe”, do detentor do conhecimento, do superior, do que não pode expor-se para não perder o respeito dos alunos e assumir uma nova personagem: o professor-humano, que sente, que compartilha com os alunos o que sente, que se mostra humano, falível, mais um para contribuir na construção de

conhecimentos pode ser uma forma de criar um espaço de cumplicidade que pode colaborar no processo de ensino e aprendizagem.

Outro conhecimento construído, como afirmado por Gabriela e Paola foi o do conhecimento da realidade educacional do outro e aprender com ela, de pensar a educação de forma mais ampla, além do nosso âmbito particular. E, assim como mencionado por Glória Pólo e Paola, mesmo com uma grande diversidade de contextos, descobrir professores com objetivos comuns, com vontade de fazer algo para melhorar a situação da educação, o que é uma esperança para a humanização da escola e da educação, a meu ver. E como mencionado por Gaivota, não há como resolver os problemas da educação sem mudanças, alguém precisa encenar o primeiro ato e por que não eu? A atitude de propor o curso de EBA, de criar espaço para a discussão dessa proposta de se trabalhar mais com arte na educação, de fazer algo diferente pela educação, talvez tenha sido um pequeno passo, que motivou outros pequenos passos nos participantes, que possivelmente motivaram outros professores e alunos. O que me leva a pensar que para mudar não é preciso fazer uma grande revolução, mas é preciso fazer “alguma coisa”.

O poema Mude, de Edson Marques, expressa o que acredito que tenhamos tentado fazer no decorrer do curso de EBA e a partir dessas discretas mudanças, nos foi possível construir os conhecimentos mencionados nesta seção.

MUDE

Edson Marques

Mas comece devagar,
porque a direção é mais importante
que a velocidade.

Sente-se em outra cadeira,
no outro lado da mesa.
Mais tarde, mude de mesa.

Quando sair,
procure andar pelo outro lado da rua.
Depois, mude de caminho,
ande por outras ruas,
calmamente,
observando com atenção
os lugares por onde
você passa.

Tome outros ônibus.
Mude por uns tempos o estilo das roupas.
Dê os teus sapatos velhos.

Procure andar descalço alguns dias.

Tire uma tarde inteira
para passear livremente na praia,
ou no parque,
e ouvir o canto dos passarinhos.

Veja o mundo de outras perspectivas.
Abra e feche as gavetas
e portas com a mão esquerda.

Durma no outro lado da cama...
depois, procure dormir em outras camas.

Assista a outros programas de tv,
compre outros jornais...
leia outros livros,
Viva outros romances.

Não faça do hábito um estilo de vida.
Ame a novidade.
Durma mais tarde.
Durma mais cedo.

Aprenda uma palavra nova por dia numa outra língua.

Corrija a postura.
Coma um pouco menos,
escolha comidas diferentes,
novos temperos, novas cores,
novas delícias.

Tente o novo todo dia.
o novo lado,
o novo método,
o novo sabor,
o novo jeito,
o novo prazer,
o novo amor.
a nova vida.

Tente.
Busque novos amigos.
Tente novos amores.
Faça novas relações.

Almoce em outros locais,
vá a outros restaurantes,
tome outro tipo de bebida
compre pão em outra padaria.
Almoce mais cedo,
jante mais tarde ou vice-versa.

Escolha outro mercado...
outra marca de sabonete,
outro creme dental...

tome banho em novos horários.

Use canetas de outras cores.
Vá passear em outros lugares.
Ame muito,
cada vez mais,
de modos diferentes.

Troque de bolsa,
de carteira,
de malas,
troque de carro,
compre novos óculos,
escreva outras poesias.

Jogue fora os velhos relógios,
quebre delicadamente
esses horrorosos despertadores.

Abra conta em outro banco.
Vá a outros cinemas,
outros cabeleireiros,
outros teatros,
visite novos museus.

Mude.
Lembre-se de que a Vida é uma só.
E pense seriamente em arrumar um outro emprego,
uma nova ocupação,
um trabalho mais *light*,
mais prazeroso,
mais digno,
mais humano.

Se você não encontrar razões para ser livre,
invente-as.
Seja criativo.

E aproveite para fazer uma viagem despreocupada,
longa, se possível sem destino.

Experimente coisas novas.
Troque novamente.
Mude, de novo.
Experimente outra vez.

Você certamente conhecerá coisas melhores
e coisas piores do que as já conhecidas,
mas não é isso o que importa.
O mais importante é a mudança,
o movimento,
o dinamismo,
a energia.
Só o que está morto não muda!

Mas, o principal conhecimento construído por mim, a partir dessa experiência de aprender a ensinar com arte, foi de que é necessário buscar, estudar, inovar, mudar sempre. Esse conhecimento não se aplica apenas à sala de aula, como mencionado por Greene (1995), se queremos mudar em sala de aula e se quisermos que nossos alunos mudem suas posturas temos que começar mudando nossas atitudes, nossas concepções, nossas formas de pensar e agir.

Nesta primeira parte: No Palco: Histórias de Espaço, narrei cenas relacionadas ao tema: A experiência Educacional Viva com Arte. Na próxima parte: A Trama: Histórias de Concepções, narrarei histórias relacionadas ao tema: O Eu, o outro e a Educação com Base em Arte, em que apresentarei histórias sobre as concepções de arte, de ensino, de aprendizagem, de professor, de aluno e de educador de professores.

3.2 A TRAMA: HISTÓRIAS DE CONCEPÇÕES

Nesta segunda parte do show: A Trama: Histórias de Concepções, apresentarei histórias de concepções de arte, de ensino e aprendizagem, de professor, aluno e de educador de professores que tínhamos quando iniciamos o curso, algumas mudanças ocorridas em seu desenvolvimento e discutirei causas e consequências dessas concepções em nossa educação e em nossa prática docente.

3.2.1 SEXTO ATO: NÃO VAI TER AULA HOJE, NÃO? SÓ ARTE?

Estão todos eufóricos, falando ao mesmo tempo, discutindo as visões que os alunos tem sobre o trabalho com arte em sala de aula.

JORGE: Quando a gente prepara uma aula com alguma coisa diferente, os alunos perguntam: _ Vai dar aula hoje, não, “pfessor”? (*imitando a forma de falar dos adolescentes*)

MÃEZONA: (*indignada*) E não são só os alunos que pensam assim, não. Os pais também não entendem, não aceitam inovações, querem ver o conteúdo no caderno.

DENIS: (*se divertindo com o fato*) Esses dias meus amigos professores me perguntaram o que tinha a ver eu estar participando de um curso de educação com base em arte, porque dou aulas para a fonoaudiologia. Eu respondi: (*exclamou poderoso*) _ TUDO A VER! Descobri que a arte está muito mais ligada à fonoaudiologia que eu imaginava.

LIRA: (*fala docemente*) É realmente assim, ninguém entende bem o que a gente faz aqui. Me perguntaram: _ Esse curso não tem caderno, nem apostila? (*imitando a pessoa falar com descaso*) Essa educação está perdida mesmo.

ALEGRIA: (*efusivamente*) É, lá em casa vivem me perguntando, onde é que você vai vestida desse jeito, só com uma caneta na mão e volta cheia de purpurina?

THAYS: (*meio descrente*) Muita gente vê a aula com arte como passatempo ou diversão, porque muitas vezes é assim que ela é tratada na escola, né? Tem professor que aplica uma atividade só para ocupar o tempo dos meninos.

MAÍSA HABILIDOSA: (*meio brava*) É mesmo, e também, em muitas escolas mais tradicionais, a arte só serve para servir às outras disciplinas, não se valoriza a arte pela arte.

*O debate se estende até iniciarem a discussão sobre concepções de ensino
behaviorista, cognitivista e sócio-histórico-cultural*

**(Cena 9 – debate sobre as cenas de educação tradicional e educação com base em arte - 5º encontro –
05/04/2008)**

O tema desenvolvido neste ato é a concepção de aula e de arte.

O espaço físico, curricular, discutido na cena 9, não é o único problema enfrentado pela arte. Muitos alunos, que perderam o espaço de arte e cultura, na educação infantil, não percebem que perderam muito mais que espaço. Julgam que aulas que trabalham com arte não são aulas, são só uma forma de o professor usar o tempo de forma mais fácil, porque eles não aprendem nada. Esses alunos, mais que o espaço da arte, estão perdendo os valores culturais que a arte

poderia lhes proporcionar, o senso crítico, passando inclusive a menosprezá-la e a considerá-la perda de tempo, como expresso na cena 9 e na tomada 21:

☞ O aluno espera conteúdo. Quando fazemos alguma atividade diferente o aluno pergunta: _ Você não vai dar aula hoje, não?

(tomada 21 – Jorge – Debate sobre as cenas da educação tradicional e educação com base em arte - 5º encontro – 05/04/2008)

A atividade mencionada no excerto acima, foi desenvolvida no quinto encontro do curso de EBA, com o intuito de debater as várias concepções de ensino: Behaviorista, Cognitivista, Sócio-histórico-cultural. Li, para todo o grupo, as cenas que eles produziram no segundo encontro, quando escreveram em grupos duas cenas da educação: uma, numa visão totalmente tradicional e outra, mais aberta, que se trabalhasse com educação com base em arte.

O poema abaixo foi escrito por Jorge e Fiona, no 6º encontro na atividade de reconstrução das histórias de vida, mencionada anteriormente, e os excertos foram extraídos das histórias de vidas ressaltando que foram produzidas como tarefa de casa após o 3º encontro. Tanto o poema como a tomada 23 apresentam as mudanças de concepção de arte para esses dois participantes, que não conseguiam ver relação entre arte e educação.

A arte da vida

*A Arte e a educação
São os acidentes desta "narração"
Dançar, pintar, olhar admirar
Não eram pra nós educação*

*Educação na arte
Arte na educação
Que isso? Pode?
Melhore a sua visão*

*Viver, Pintar, Ensinar, Dançar
Verbos que nos levarão a
Aprender e a Ensinar.*

Fiona e Jorge

(tomada 22 – Fiona e Jorge – poema “A arte da vida” – 6º encontro – 12/04/2008)

☛ A arte sempre esteve presente na minha vida, porém sempre em atividades compreendidas como secundárias. Durante sete anos estudei música, e durante outros 4 anos, fiz dança de salão. Por serem atividades encaradas como entretenimento, procurava apenas curtir o máximo em cada momento. Arte no ensino? Jamais, nem como aluno, muito menos como professor. Na escola, não entendia o porquê de atividades ligadas ao uso da arte e, conseqüentemente, levei esse “ranço” para a sala de aula como professor. A verdade é que precisamos nos reinventar como professores, criar novas maneiras de se chegar ao aprendizado, e a inclusão de projetos de ensino baseados na utilização da arte é uma excelente saída (**Jorge**).

☛ Pensava eu que arte na minha vida tinha sido apenas um conteúdo que eu tive na escola, mas não ligado à aprendizagem, apenas como uma recreação. Na minha vida familiar tive contato com muita música, pois meu pai é músico (cantor e instrumentista), mas eu não tinha essa consciência de que a música é uma arte, quando falavam em arte, vinha a minha cabeça apenas uns quadros pintados. Hoje posso notar que a minha vida não poderia ser sem aqueles momentos em família de música e alegria, mesmo não tendo o dom nato da música (**Fiona**).

(tomada 23 - História de vida ressaltando a arte – tarefa de casa do 3º encontro – 15/03/2008)

Essa concepção de que trabalhar com arte é não dar aula, como vista na tomada 21, de que arte não é e nem se relaciona com educação, como no poema “A arte da vida” (tomada 22) e na tomada 23 extraído das histórias de Jorge e Fiona, foi desenvolvida e sustentada pela atitude da escola com a disciplina de educação artística. A princípio, as aulas de educação artística eram aulas de imitação dos grandes artistas, só se valorizava o “belo”, não se incentivava o trabalho de criação, a criatividade do aluno não era valorizada e nem tinha espaço, só quem fazia arte eram “os grandes nomes”. Como podemos ver na tomada do poema “A arte me ensinou” (Anexo A), produzido a partir das histórias de vidas das participantes: Alegria, Lilica e Mãezona. O trecho recortado refere-se à história de Alegria e a imagem 26 também foi produzida por Alegria:

☞ *A arte me ensinou*

A modificar

Porque não sei cantar

não sei dançar

não sei pintar

*Mas aprendi a falar
a observar.*

(tomada 24 – Alegria, Lilica e Mãezona - poema “A arte me ensinou” – 6º encontro – 12/04/2008)

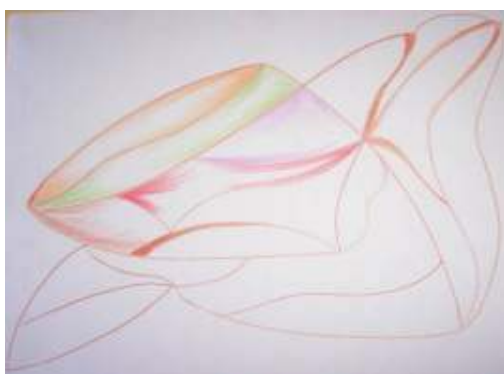


Imagem 26 – Desenho de Alegria

Fonte: 9º encontro de EBA – 10/05/2008

O poema apresentado na tomada 24 foi produzido a partir da atividade proposta no 6º encontro – 12/04/2008, em que os participantes deveriam unir-se em grupos de 2 ou 3 pessoas e discutir a importância da arte em suas histórias de vidas, o que era relevante, o que tinham em comum ou divergiam. Em seguida, deveriam produzir um texto artístico (poema, acróstico, conto, texto dramático, ou outros possíveis) que sintetizasse as histórias do grupo.

O objetivo dessa atividade era tornar as histórias e a importância da arte, na vida de cada um, conhecida pelos demais participantes utilizando outras linguagens além da fala e, enquanto estivessem debatendo as histórias ou produzindo os textos, que fossem refletindo sobre suas concepções de arte, sobre como a arte contribuiu para que se tornassem as pessoas, os profissionais que são. As histórias de vida dos participantes, ressaltando a importância da arte, foram escritas como tarefa de casa após o 3º encontro – 15/03/2008.

Alegria, desde o primeiro encontro, ressaltava o fato de não possuir habilidades artísticas, tanto que no poema “A arte me ensinou”, ela voltou a reafirmar, que não tinha nenhuma espécie de habilidades manuais, que a única coisa que sabia fazer era falar. No 9º encontro 10/05/2008, enquanto Alegria aguardava que os outros participantes terminassem seus trabalhos, ela produziu a imagem 26 – Desenho de Alegria, que motivou o diálogo a seguir:

☞ Thays: _ Não é você a moça que não tem habilidades manuais e não sabe desenhar?

Estava “escondendo o ouro”?

Alegria: _ Ué, mas isso é desenho?

Thays: _ Ué, claro que isso é desenho, se não o fosse, o que seria?

Alegria: ☺!

(tomada – 25 – Thays e Alegria, 9º encontro – 10/05/2008)

Alegria sentia-se incapaz de fazer arte, por não ser uma exímia desenhista, ou pintora, ou cantora; concepção que provavelmente é reflexo de sua educação tradicional, em que só os “melhores”, os que alcançavam a perfeição estética do belo, convencionada pela sociedade da época, eram considerados artistas e capazes de fazer arte.

Após a reforma educacional em meados da década de 80, em que a educação deveria ser centrada no aluno, as aulas de arte sofreram uma completa desconstrução e passou-se a incentivar o fazer do aluno, mas sem orientação. Passou-se de um extremo a outro; nesse segundo momento, o professor deveria deixar o aluno produzir livremente, sem interferência do professor que poderia macular a criatividade do mesmo. Iniciava-se aí a fase do livre fazer, do fazer pelo fazer, do “vale tudo”, sem orientação, sem educação, faziam atividades artísticas, mas não educação artística. O que pode ser notado na tomada da história de vida de Áli, a seguir:

☞ Para ser um artista, acho que não precisa saber pintar, fazer belas escultura, etc; acho que **basta** usarmos **um pouco** da criatividade que temos para aproveitarmos tudo que está em nossa volta. **(grifos meus)**

(tomada 26 - História de vida de Áli ressaltando a arte – tarefa de casa do 3º encontro – 15/03/2008)

Áli, diferentemente de Alegria, foi educada após essa reforma na educação, teve muito mais acesso à arte na escola, foi mais estimulada e encorajada a trabalhar com arte e com o livre fazer, o que pode ser a razão de ter uma concepção do que é “ser artista” tão diferente da de Alegria. Somos, muitas vezes, reflexo da educação a que fomos submetidos, dos valores incutidos em nós pela escola. Áli e Alegria parecem ter sido submetidas aos extremos das propostas de trabalho da arte na escola.

Agora, a educação artística sofre as consequências de ter sido imposta na escola, apenas pelos caminhos das extremidades e está tentando conquistar seu espaço no equilíbrio, no meio

termo, nem tão presa, nem tão solta, fazer arte orientada, estimular a criatividade do aluno, mas ensinar-lhe técnicas, aprofundar na razão e na função da arte para o indivíduo e para a sociedade.

Outras formas de a arte ser vista na escola é como artesanato, trabalho com sucata, jogos e brincadeiras, forma de entretenimento. Como podemos ver na tomada 27.

☞ Nesta época, em nossas aulas de artes havia rodízio. Cada semana você participava de uma atividade diferente: culinária, técnicas agrícolas, costura/bordado e teatro/música. Ah! Como eu cantei e dancei (dublando, é claro!). Até que tentei levar a sério e entrei pro conservatório (**Fofote**).

☞ No primário, as aulas de artes eram fazer artesanato como: trabalhos com argila, porta lápis de tampinha, ponto cruz, bordar pano de prato, etc. No colegial, os trabalhos já eram bem diferentes, fazíamos mosaicos montados com sementes. No curso superior de pedagogia, havia uma disciplina só para criar brinquedos com sucatas, trabalhos manuais (**Pureza**).

(tomada 27 – História de vida ressaltando a arte – tarefa de casa do 3º encontro – 15/03/2008)

Na escola de Fofote, até culinária e técnicas agrícolas eram englobadas nas aulas de arte. Parece-me que tudo que não tinha espaço nas demais disciplinas era englobado na disciplina de educação artística. O que faz com que os próprios alunos descreiam na seriedade da disciplina, como pudemos ver na afirmação de Fofote na tomada 27, em que ela afirma que decidiu levar a arte a sério entrando para o conservatório, o que significa que, na escola, não lhe parecia sério. Talvez não faziam arte, só faziam de conta que faziam, como ela afirma que cantava e dançava e explica, entre parênteses, que era só dublagem, o que era apenas entretenimento.

Essa visão de arte como entretenimento é muito comum, não só na escola. As pessoas, em geral, ouvem músicas, vêem filmes, lêem livros como diversão, sem ao menos lembrarem-se que são formas de expressão da linguagem da arte, que envolvem imagens, sons, movimentos, cores, entre outras, além de conhecimentos históricos, culturais, políticos. A fala de Hermione é um exemplo disso.

☞ Eu já tinha assistido a esse filme antes, mas nunca tinha pensado nele assim, como uma possibilidade de ensinar com arte.

(tomada 28 – Hermione – debate sobre o filme “Escola de Rock” 6º encontro – 12/04/2008)

Hermione também não pensava que o conteúdo do filme poderia ser uma aula de como aprender a ensinar com arte, tinha assistido ao filme como uma boa comédia apenas. A fala de Hermione aconteceu durante o debate sobre o filme “Escola de Rock”, que aconteceu após termos assistido ao filme. Antes da projeção do filme, pedi que cada um, no decorrer do mesmo, anotasse as concepções de ensino e aprendizagem presentes no filme e as relações entre os alunos e professores para que pudéssemos fazer um debate após o filme. Nesse debate, surgiram várias observações. Organizei essas observações sobre o filme em forma de poema e as dividi em Escola sem Rock (visões mais tradicionais de educação) e Escola de Rock (idéias do professor, que, apesar de não ser professor por formação, tinha propostas inovadoras para educação).

Escola sem Rock e Escola de Rock

Thays Gonçalves Arantes

Escola sem Rock

*Alunos em fila à espera do conhecimento do professor
Eu sou professor, só preciso de mentes jovens para moldar
Para avaliar com estrelas, deméritos, notas
Professor não pode se misturar aos alunos
Professor não toca, só ensina
Nada de barulho ou inovação
A pressão me transformou em algo que não gostaria de ser
Ensinar = enfeitar
Aluno não tem voz
Conteúdo não ter razão, não ter rima
Decorar mentiras, ficar bitolado, tirar 10*

Escola de Rock

*Rock é subversão à ordem
Métodos inovadores
Conhecimento de mundo
Não fiz isso pela nota
Rock não quer 10, quer mudar o mundo.
As crianças são o futuro, devemos deixá-las guiar
Professor é também amigo
Potencial e Auto-estima trabalhados e desenvolvidos
Estímulo à subversão
Democracia, voto, todos tem direitos iguais
É um longo caminho se quiser tocar rock' n' roll*

(Poema escrito com base no debate sobre o filme “Escola de Rock” 6º encontro – 12/04/2008)

O debate sobre o filme “Escola de Rock” nos levou a contrapor diferentes visões de educação, de sala de aula, de aula, de professor, de aluno. Várias vezes nos identificamos com os professores tradicionais, nos envergonhamos, refletimos a respeito de nossas posturas. Esse parece ser um primeiro passo para qualquer mudança: a tomada de consciência.

Essa postura de considerar a arte como entretenimento, muitas vezes, não é diferente nas escolas como já exposto. Há professores que passam filmes para os alunos e trabalham apenas interpretação de texto, por exemplo. Outras vezes, nem isso é feito, apenas ocupam o espaço da aula de uma forma de manter os alunos quietos, perdendo a chance de construir conhecimento sobre os mais variados elementos do cinema.

Citei o cinema como exemplo, mas poderíamos pensar como as demais formas de expressão da linguagem da arte são vistas na escola, na sociedade, em sua maioria, como entretenimento ou como afirmado por Rolnik (2003) em Telles (2007), como “segundo prato”, ou seja, sempre servindo a outras disciplinas, como podemos ver na fala de Maísa Habilidosa, a seguir.

☛ O trabalho com arte tem que sempre ter uma função de servir as demais disciplinas em algumas escolas mais tradicionais, a arte pela arte não tem valor em si!

(tomada 29 - Maísa Habilidosa – debate sobre as cenas da aula tradicional X aula com arte 5º encontro – 05/04/2008)

Quando reflito sobre a proposta, vejo que nós, no curso de EBA, também “usamos a arte” como ferramenta, instrumento, a arte servindo à educação. Esse comportamento me incomodou às vezes. Comportávamos-nos de maneira semelhante aos nossos professores tradicionais, aos nossos alunos que apenas se preocupam com o conteúdo a ser trabalhado.

Estas histórias sobre concepções de arte e aula levaram-me a outras histórias de concepções de ser professor, das quais tratarei no próximo ato.

3.2.2 SÉTIMO ATO: QUE PROFESSOR EU SOU? QUE PROFESSOR EU QUERO SER?

O tema composto neste ato é a concepção de o que é ser professor.

No segundo encontro do curso – 08/03/2008, propus uma atividade, baseada em Diamond e Mullen (1999, p. 73-74), em que os participantes tinham que responder a três perguntas: Que professor eu sou? Que professor eu quero ser? Que professor eu não quero ser? Solicitei que fizessem a atividade em casa, para que tivessem todo tempo que precisassem para desenvolvê-la e refletissem sobre as questões.

Na semana seguinte, levaram as respostas e me entregaram ou enviaram por *e-mail*. Ao ler as respostas, me divertia com a quantidade de características semelhantes, então resolvi fazer três grandes listas: Que professor eu sou? Que professor eu quero ser? Que professor eu não quero ser? Como apresentadas abaixo.

QUE PROFESSOR EU SOU?

Que tem vocação
Espontâneo
Criativo
Generoso
Habilidoso
Flexível
Paciente
Alegre
Carinhoso
Organizado
Tem aluno como prioridade
Procura acertar nas escolhas
Preocupa com a aprendizagem e o bem-estar do aluno
Em constante aprendizagem
Prioriza o fazer artístico
Preocupa-se com as necessidades individuais
Ensina além de conteúdo, valores de vida
Acredita nos potenciais dos alunos e professor
Mais qualidade que quantidade
Não é o dono do saber
Acredita na humanidade
Atencioso
Calmo
Não muito criativo
Gosta de falar e ouvir
Intolerante
Professor em formação
Busca participação dos alunos
Conflito afetividade X liberdade
Agitado
Gosta de instigar a criatividade
Não vê TV, não se adapta as novas tecnologias
Trabalha com improvisação
Rígido
Formador de cidadãos críticos e conscientes
Tenta sensibilizar o aluno
Prender a atenção
Instável

QUE PROFESSOR EU NÃO QUERO SER?

Rígido/carrasco
Autoritário
Vive na rotina
Tradicional
Dá as respostas prontas e acabadas

Arrogante
 Intransigente
 Que tenta por em prática teorias ideais
 Dono da verdade
 Que os alunos odeiam a aula
 Tedioso
 Despreparado
 Carrasco
 Sem conhecimentos
 Sem graça
 Chato
 Que acredita não precisar acompanhar as mudanças
 Tirano
 Cansativo
 Que trabalha pelo salário
 Desacreditado/desacreditador
 Desinteressado
 Ignora as emoções
 Transmissor de conhecimentos
 Desanimado
 Ranzinza
 Que se deixa abater pelos obstáculos
 Desiste de projetos por falta de apoio

QUE PROFESSOR EU QUERO SER?

Profissional completo (capaz de trabalhar com música, língua, dança, ...)
 Executar projetos que beneficiam alunos e escola
 Sabe compartilhar conhecimento, responsabilidade, entusiasmo, sonho e amor
 Sabe respeitar e valorizar as diferenças
 Potencializa a capacidade do aprendiz
 Sentir prazer em ensinar e aprender
 Trabalhar com arte
 Capaz de educar, desenvolver e formar pessoas
 Admirado por alunos e coordenadores
 Didático
 Em transformação
 Facilitador
 Educador para a vida
 Caçador de tesouros (buscando descobrir o potencial de cada um)
 Afetuoso
 Coerente
 Fazer dos alunos seres éticos e conscientes do poder de transformação de cada um
 Dinâmico
 Alegre
 Respeitado
 Atualizado
 Objetivo
 Que possa ensinar de forma agradável e fácil
 Inovador
 Observador / pesquisador
 Experiente
 Conhecedor de teorias e práticas
 Paciente
 Compreensivo

Flexível
 Aberto a descobertas e experiências
 Comprometida
 Transparente

(Tomada 30 - Atividade Que professor eu sou? tarefa de casa do segundo encontro – 08/03/2008)

Quanto vi essas respostas aqui dessa forma, conclui que tinha ocultado as identidades deles com essa atitude, transformei-os em itens de uma lista. Quando decidi transformar as respostas em listas, não pensei que estaria “empacotando” os participantes, pensei apenas em facilitar a visualização de todas as respostas de uma só vez, para que discutíssemos as respostas e passássemos para o próximo passo. Esse próximo passo seria a discussão de caminhos possíveis para transformar os professores que somos, nos professores que queremos ser.

Thays está com o semblante cansado, como se tivesse terminado de executar um pesado trabalho braçal, conversa com três folhas de papel.

THAYS: *(com a voz fraca, dirigindo-se as listas)* Terminei! Prensei todos vocês!

CONSCIÊNCIA: *(desapontada)* Por que fez isso, Thays?

THAYS: *(assustada)* Isso o quê?

CONSCIÊNCIA: Desprezou a identidade de cada um e transformou-os em um grande rol.

THAYS: *(aflita)* Eu posso tentar consertar! *(desapontada)* Não, não posso! Devolvi as identidades deles para eles.

CONSCIÊNCIA: E por isso nem tem coragem de chamá-los ao menos de professores, o apagamento foi tão grande assim? Se transformaram em itens do seu pacote?

THAYS: NÃO!!! *(gritando, quase chorando)*

CONSCIÊNCIA: E essas listas foram feitas com suas palavras ou com a dos professores?

THAYS: A deles! É claro! *(brava)*

CONSCIÊNCIA: Aquelas palavras não lhe são familiares?

THAYS: *(desesperada)* São, mas eu perguntei e eles me disseram que se identificam com meu discurso, que concordam, por isso usam o mesmo discurso.

(Cena 10 - 1ª parte)

Tentei recuperar as identidades ocultas, mas eu havia devolvido a atividade original para eles. Depois de prensá-los nas listas, devolvi os eus originais deles para eles, talvez, uma forma de calá-los e fazer minha voz se sobressair ou de mantê-las apenas com eles. Outra coisa que

percebi, quando li as respostas, foi meu discurso nas palavras deles, parecia ter sido eu a responder aquelas questões. Levei essa questão para o grupo, disse a eles que tinha percebido minha voz em várias respostas.

Thays como que correndo de um fantasma.

THAYS: *(com a voz agitada, falando com os professores e apontando para sua consciência, que só ela vê)* Digam para ela, eu os forcei? Por que vocês falam o que eu falo? Por que estão usando o meu discurso?

FIONA: *(calma e sorridente)* Nós nos identificamos com o que você diz, nos identificamos uns com o que os outros dizem, é bom estar em um lugar assim.

THAYS: *(ainda agitada, mas menos)* Vocês sabem que eu não tenho a intenção de fazer com que saiam repetindo o que eu digo, porque fui EU quem disse. Claro que eu gostaria que muitos professores e alunos conhecessem o caminho das artes que tanto me apaixona. Vocês me entendem? O que vocês acham?

MERLÔ REIS: *(sereno e ponderado)* Tudo vale a pena se alma não é pequena. Acho que compartilhar [vivências] com colegas de mais experiência em sala de aula e ver suas lutas para introduzir a arte na sala de aula diante de tantos empecilhos, me fez ver a arte na educação com outros olhos. E acho que o problema mesmo deste curso é a ministrante, *(fala rindo e de forma enfática)* ela FALA COM MUITA PAIXÃO E ISSO ATRAPALHA O DESENVOLVIMENTO DO CURSO *(risos)*.

(Cena 10 - 2ª parte, baseada na atividade Que professor eu sou? – 4º encontro – 29/03/2008)

Acho interessante lembrar que as cenas narradas nesta composição não são transcrições exatas das cenas que ocorreram. Elas são baseadas em histórias vividas e teatralizadas, o que Murphy (2004) chama de ficcionalização dos dados. O fato de teatralizá-las, intensifica as emoções expressas.

A resposta de Merlô Reis me fez refletir muito. Apesar de ele ter falado em tom de brincadeira, o fato de ter mencionado a paixão com que falo de educação com base em arte, me fez pensar: será que deveria ser mais racional, teórica, cartesiana? Nunca tive coragem de perguntar-lhe por que a paixão em minha fala atrapalhou o desenvolvimento do curso. Tive medo da resposta, medo de pensar que pudesse ouvir que não era tão boa, perfeita e maravilhosa como pensava. Que minhas idéias eram utópicas e que o curso tinha sido interessante, APESAR de mim. Que deveria ser menos apaixonada, controlar minhas emoções, focar no conteúdo.

Parece-me que, a cada história, descubro que meu grande medo é de perder meu palco, minha platéia, meu lugar de exercer poder. Fico em conflito, será que sou o que critico tanto? Será que sou uma voz ditadora, disfarçada de hippie? Sei que essas duas vozes me coabitam. E no decorrer do curso, devido ao poema da apresentação Hippies X Hitlers (p. 30-31), que já tinha a presença dessas duas vozes, os professores ou eu mesma, quando eu tinha uma atitude mais “ditadora”, nós dizíamos: _Olha a hitleriana! ou _ Hoje você está muito hitleriana!

Anteriormente, mencionei que a atividade “Que professor eu sou?” foi planejada com o objetivo de dar sequência a ela em outra atividade, que foi “A mudança do lugar do professor”. Essa última atividade foi realizada no 4º encontro – 29/03/2008.

*Todos em sala, Thays tem em mãos muitos pedaços grandes de papel craft.
A sala está em alvoroço.*

THAYS: Lembram que eu havia dito que continuaríamos a atividade “Que professor eu sou?”

*Alguns suspiram, outros concordam com a cabeça, outros se animam em ver
o material de arte*

THAYS: Eu gostaria que vocês, em grupos de 3 ou 4 pessoas, levando em consideração as respostas da atividade anterior, pensassem, discutissem, como a arte pode auxiliar a transformar o professor que sou, no professor que eu quero ser?

DENIS: *(Em tom de brincadeira)* Socorro! Lá vem!

THAYS: Depois de conversarem, discutirem bastante, pensarem um caminho que acharem possível, gostaria que fizessem um cartaz, por isso trouxe esses papéis grandes, expondo o que foi discutido nos grupos para discutirmos no “grupão”.

GAIVOTA: E como é que a gente vai fazer isso?

THAYS: Eu também não sei, eu gostaria que fosse utilizando uma das linguagens da arte, mas não obrigatoriamente.

*Alguns alunos começam a se movimentar, pegar os materiais, escolher os
grupos e dirigem-se para o corredor.*

*30 minutos depois, Thays começa a visitar os grupos trabalhando para
avisar-lhes sobre o horário, todos reclamam, falando ao mesmo tempo: calma, só
mais um pouquinho, já vai, espere.*

REGINA: Lá vem você com esse tempo! Já estamos acabando, coisa de meia hora a gente termina! *(fala em tom de brincadeira, sorrindo)*

Terminados os trabalhos, acontece uma exposição.

THAYS: Eu gostaria que cada um de vocês observasse os trabalhos dos demais colegas e escrevesse o caminho que vocês percebem que foi escolhido por cada grupo.

Todos observam os trabalhos expostos e fazem anotações, ao terminarem, compartilham com o restante do grupo suas visões.

(Cena 11, “Mudança do Lugar do Professor” no 4º encontro – 29/03/2008)

Para iniciar o debate, pedi que se voluntariassem para comentar os trabalhos dos demais grupos e, após alguns comentários, um membro do grupo que produziu a obra comentaria o caminho que eles haviam pensado para desenvolvê-la.

Sempre que havia solicitação para que falassem, diferente do que acontece em vários grupos, eles se animavam, falavam, erguiam as mãos para sinalizar que queriam a palavra, neste debate não foi diferente. A seguir, estão as imagens seguidas de alguns comentários que aconteceram no decorrer do debate.



Imagem 27 – Professor de Grande Coração

Fonte: Imagem produzida por Annegil, Hermione e Truly Inspiration durante a atividade “Mudança de Lugar do Professor” no 4º encontro – 29/03/2008

☞ A formatura proporciona o conhecimento e abre as portas para que possamos voar em busca de novos horizontes. **(Maísa Habilidade)**

☞ Eu vi a formação com amor, o olho representa a compreensão e a pomba representando o saber. O aluno e o professor de mãos dadas para andarem juntos. **(Pureza)**

☞ Para se tornarem professores livres e de olhos abertos, este grupo escolheu o caminho do amor. **(Helena)**

☞ Parece que são dois professores recém-formados que resolveram abrir o coração e enxergar coisas além do acadêmico, e puderam alçar vôos mais altos. **(Denis)**

☞ Nós pensamos assim, os dois não são dois professores, é um professor e um aluno, de mãos dadas, porque vão seguir juntos, se ajudando, e aprendendo, sempre de coração aberto para novos conhecimentos, sempre atentos a tudo a sua volta e sempre buscando novos caminhos para a liberdade e a arte pode ser um desses caminhos. **(Hermione, Annegil e Truly Inspiration)**



Imagem 28 – Professor Desencapsulado

Fonte: Imagem produzida por Jorge, Helena e Regina durante a atividade “Mudança de Lugar do Professor” no 4º encontro – 29/03/2008

☞ O professor precisa se libertar de uma cápsula, de um envoltório onde ele se encontra e criar asas para a imaginação e para o conhecimento novo. **(Cabral)**

☞ O profissional que estava dentro de seu mundo, consegue passar por várias experiências novas. E essas experiências novas o levaram ao caminho de um novo profissional, uma nova pessoa. Tudo aquilo que ele encontrou pelo caminho acabou se incorporando ao seu ser. **(Amanda)**

☞ O professor sai de seu mundo acadêmico, e se liberta para as diversidades do mundo exterior em busca de novos conhecimentos. **(Fiona)**

☞ Um casulo nasce, atravessa “as pedras” para alçar novos vôos, novos horizontes. **(Alegria)**

☞ Professor dentro do ovo, do casulo, ovo tem toda proteína pra ele precisa pra viver um certo tempo e é bem o que está acontecendo, a gente ainda tem essa proteína, mas sabemos que precisamos partir o ovo, sair. O caminho é disperso para se chegar a um caminho diferente. Não criamos um caminho fechado, mas um caminho disperso, cheio de cores. É um vôo, porque o vôo, não tem uma rota fechada, tem um objetivo a alcançar, que é a tirada do chapéu, é a descida do pedestal, tirar o chapéu para se tornar um igual em terra de iguais. Ele usa seu conhecimento que é essa proteína, para crescer. Tudo que você conquista você vai usando pelo caminho, mas vai modificando. O colorido simboliza a constante transformação. **(Jorge, Helena e Regina)**



Imagem 29 – Professor Descobrindo a Alegria

Fonte: Imagem produzida por Amanda, Denis e Lilica durante a atividade

“Mudança de Lugar do Professor” no 4º encontro – 29/03/2008

☞ Através da arte, conhecimento, informática e preocupação com o planeta o professor rompe o casulo e avança. **(Regina)**

☞ Vários caminhos. **(Paola)**

☞ Existem vários caminhos para se trilhar na educação. **(Fiona)**

☞ O professor buscando pelas várias áreas do conhecimento. Professor deve ser eclético. **(Budinho)**

☞ Aquele dentro do ovo, triste, só conhece o preto e o branco, vive na mesmice, aquele ventilador lá no meio são as mudanças que o professor passou e os caminhos que pode passar. Aquele branco é o giz, o azul o livro, o laranja a palmatória, os amarelos o teatro e a música, representando a arte, o azul é mundo, a geografia e o vermelho é um computador (risos) representando as tecnologias. Quando o professor passa pelas mudanças e se liberta do ovo, tornando-se colorido e feliz, fazendo o mundo também mais colorido a sua volta. **(Amanda, Denis e Lilica)**



Imagem 30 – Para educar, antes é preciso amar

Fonte: Imagem produzida por Fiona, Glória Pólo e Paola durante a atividade “Mudança de Lugar do Professor” no 4º encontro – 29/03/2008

- ☞ Através do amor e da arte educar se torna prazeroso. **(Lira)**
- ☞ Uma roda viva onde há: amor, conhecimento e criatividade. **(Fofote)**
- ☞ O amor pela arte de ensinar, educar. **(Truly Inspiration)**
- ☞ Educar envolve amar em 1º lugar **(Hermione)**
- ☞ Amor, livro e a tinta fazem parte da educação para um bem maior. **(Annegil)**

☞ Quando a gente começou a pensar como a arte poderia nos ajudar a sermos as professoras que queremos ser, aí veio essa frase nas nossas cabeças e essa idéia do ciclo, que é preciso ter amor antes de tudo para ensinar, por isso o coração, o livro que está representando o conhecimento e a arte que pode ser um caminho para unir os dois. **(Fiona, Glória Pólo, Paola)**



Imagem 31 – Professor que encanta

Fonte: Imagem produzida por Alegria, Budinho e Gaivota durante a atividade

“Mudança de Lugar do Professor” no 4º encontro – 29/03/2008

☛ O professor é uma borboleta, que antes era uma lagarta que se libertou. Pronto para mudanças (**Áli**).

☛ Mostra o caminho da transformação (tempo) (**Mãezona**).

☛ O trabalho mostra que o professor se transforma de casulo em borboleta mostrando a transformação que passou através de muitas reciclagens (**Glória Pólo**).

☛ Casulo para borboleta – transição de uma condição para uma fase nova (constante evolução do professor) (**Truly Inspiration**).

☛ Nós pensamos no professor que encanta, que para de se rastejar, de fazer sempre a mesma coisa, sai da fase da lagarta, passa por uma fase de introspecção, pensando, refletindo, recebendo os nutrientes do casulo, se transformando, para então se transformar em um professor livre, encantador, que trabalha com arte, por isso a música e aquelas flores coloridas. (**Alegria, Budinho e Gaivota**)



Imagem 32 – Iluminar-se

Fonte: Imagem produzida por Áli, Lira e Maísa Habilidade durante a atividade
“Mudança de Lugar do Professor” no 4º encontro – 29/03/2008

☛ O professor precisar ter a mente aberta para que venham novas idéias. Estar com a mente ligada com tudo que acontece a sua volta (**Fofotele**).

☛ Representa realmente a necessidade de se ter criatividade através de novas idéias (**Lilica**).

☛ Novas idéias sempre em evidência, reflexões, experiências (**Truly Inspiration**).

☛ Realmente a lâmpada é o símbolo das idéias novas, da inovação, que emite luz, que seria toda a beleza e brilho da arte, mas a gente esquece que lá dentro da lâmpada, tem um fio que conduz toda essa energia e essa luz. Esse fio seria o nosso conhecimento, os nossos propósitos e se qualquer coisa acontecer com esse fiozinho que ninguém lembra que existe, a lâmpada não acende mais. Então a arte não pode ser só o brilho de fora, a cobertura sensível, tem que ser o fio. (**Áli, Lira e Maísa Habilidade**).

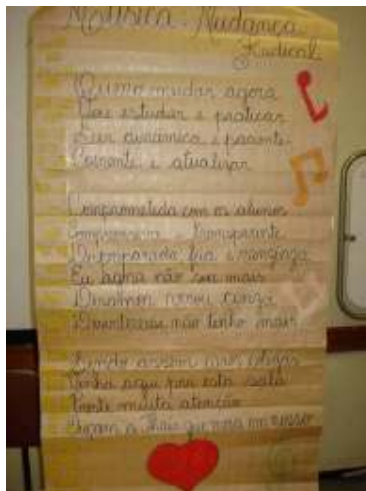


Imagem 33 – Mudança Radical

Fonte: Música produzida por Cabral, Fofote, Pureza e Mãezona durante a atividade
“Mudança de Lugar do Professor” no 4º encontro – 29/03/2008

☞ A música se mostra como um grande instrumento de educar, de transformação e de caminho de renovação (**Amanda**).

☞ Demonstra que devemos tomar a decisão de querer mudar e ir a procura dessa mudança (**Fiona**).

☞ Professor que encanta (**Budinho**).

☞ Mudança (topo), coração (alicerce, base), notas musicais (uso da arte, alegria), tijolos (mudança gradual /assim como no poema MUDE) (**Truly Inspiration**).

☞ Nós escolhemos a música, porque queríamos fazer algo diferente, por acreditar que ela seja um caminho para ensinar. Então a gente vai cantar e depois explicar as ilustrações. É no ritmo de “Ciranda Cirandinha”, quem quiser pode ajudar. O título é Mudança Radical, porque precisamos de parar de falar que vamos mudar, que precisamos mudar e fazer alguma coisa por isso. Aqueles tijolos ao lado, é porque queremos construir conhecimentos sólidos, começar a mudar pela base, as notas musicais, representando a arte que pode ser uma forma de nos ajudar nessa mudança e o coração é a emoção que precisamos ter e para dizer de verdade que você mora em nossos corações. Estar neste curso é um primeiro passo para iniciar essa mudança radical. (**Cabral, Fofote, Pureza e Mãezona**).

Gaivota e Jorge, diferente dos demais participantes, fizeram um só comentário para todos os trabalhos, e o de Gaivota foi em forma de poema. Como podemos ver a seguir:

☛ Para me tornar o professor que eu quero ser,
a partir do que sou hoje,
é preciso observar os educandos,
ter um novo olhar, mas não basta,
é preciso que o coração se abra para as inovações
desejando voar alto.
O aluno é criativo, espontâneo, seu mundo tem um leque de possibilidades.
Por isso é necessário tirar o aluno da prisão da mesmice
do preto e branco e deixar que o mesmo voe na imaginação
da sua fantasia colorida.
Para educar, antes é preciso amar educar!
Deixando brilhar na mente mil idéias,
mil possibilidades, buscando alcançar o aluno,
transformando a vida em arte,
educação em música ou vice-versa (**Gaivota**).

☛ Em todos os trabalhos, notamos a preocupação com a necessidade de uma grande mudança na forma de ensinar. Nas imagens 27 e 30 a presença do coração demonstra a necessidade de envolvimento das emoções no ensino, de se libertar do racionalismo e da forma “quadrada” de se lecionar. As imagens 28, 29 e 31 estabelecem uma analogia com os processos de evolução da natureza, em que a liberdade é o grande produto final. As imagens 32 e 33 são mais exatas e reforçam a necessidade de se aguçar a importância da mudança (**Jorge**).

(tomada 31, “Mudança de lugar do professor”, 4º encontro – 29/03/2008)

Quando encerramos o debate da atividade “Mudança de lugar do professor”, algo que nos chamou a atenção foi a diversidade dos trabalhos e como podemos olhar para a mesma imagem e vermos coisas tão diferentes. Este espaço de diversidade é algo que o trabalho com arte pode nos possibilitar (Eisner 2002). Por várias vezes, no decorrer do debate, um componente do grupo que produziu a imagem que estava sendo comentada reagia ao comentário de outro colega dizendo: “não tínhamos pensado dessa forma, mas também poderia ser”. Foi interessante ver as diferentes visões de uma mesma imagem. Nessas diferentes visões estão implícitas diferentes concepções do papel do professor, de mudança, do que pode ser feito para se alcançar essas mudanças.

Essas duas atividades mencionadas “Que professor eu sou?” e “Mudança de lugar do professor” nos possibilitaram ver que professores nós somos, pensar nas concepções que temos do que é ser professor e ser aluno, o que nos incomoda nesse nosso ser professor, porque vemos necessidade de mudar, como acreditamos que essas mudanças podem se concretizar e como a arte poderia nos ajudar.

Essas concepções são confusas, às vezes, porque, ao mesmo tempo, queremos que a afetividade esteja mais presente em nossas salas, temos medo da forma que essa afetividade será vista pelos alunos, senão, “perderão o respeito”. Queremos educar cidadãos críticos e conscientes, mas queremos prender-lhes a atenção. Talvez a concepção que mais se aproxime do que somos seja Instável, como mencionado na lista, da tomada 30 (p. 154). Outra confusão é que, apesar de a lista feita sobre o ser professor conter quase que somente adjetivos de qualidades, todos dizem querer mudar, fazer algo diferente.

Ao rever a experiência, por meio das imagens produzidas na atividade “Mudança de lugar do professor” e dos comentários sobre as mesmas, vejo que algumas concepções aparecem de forma recorrente. Como exemplo, a concepção de que o professor está preso, a do professor pouco afetivo e do professor acomodado, que acredita que a formação acadêmica lhe proveu conhecimentos suficientes para sua formação.

A concepção do professor que está preso aparece na imagem 27, por meio da menção de que o professor precisaria alçar vôos, o que quer dizer, a meu ver, que até então ele estava preso, mesmo que por seus medos, por suas limitações. Já na imagem 28, essa concepção de prisão é representada pela cápsula que envolve o professor. O professor está preso em uma cápsula que contém uma proteína que o sustenta por um tempo, a qual o grupo fez analogia aos conhecimentos acadêmicos, que são como essa proteína presente na cápsula, nos sustentam por certo tempo, mas são limitados. Nós precisamos buscar outras “formas de nutrição”, o que é uma metáfora da formação contínua. E essa busca por novos conhecimentos pode-se dar por caminhos diversos, por isso o grupo utilizou as cores variadas e uma forma indefinida e ressaltou a importância dos conhecimentos prévios, podemos aprender sempre mais, a partir do que já sabemos.

Na imagem 29, o professor também está preso em uma cápsula e esse invólucro o priva, não só de liberdade mas, também, de felicidade, de construir novos conhecimentos, de interagir com o mundo e, assim como os autores da imagem 28, os autores da imagem 29 ressaltaram a

necessidade de se percorrer vários caminhos, vivenciar experiências diferentes, para assim se alcançar a liberdade almejada e a felicidade.

Os autores da imagem 30 também citaram essa prisão do professor, primeiro às limitações de se rastejar, depois de estar preso à um casulo, mas para esses autores, diferentes dos autores das imagens mencionadas anteriormente, a prisão não é de um todo ruim. Ela é uma possibilidade de refletir e aprender com ela, retirar os nutrientes (conhecimentos) necessários e possíveis dessa prisão (desse casulo) e então libertar-se, mais bem preparado para lidar com os novos desafios.

Já para os autores da imagem 31, a prisão é uma casca fina, de vidro, que pode se quebrar facilmente, e é no interior dessa casca que está o fio condutor (o conhecimento). Esses autores criaram uma metáfora diferente dos demais autores mencionados. Para os autores anteriores, o professor buscava em meios exteriores o conhecimento (o brilho). Já os autores da imagem 31 ressaltam a importância do propósito, da motivação interior para se mudar e acreditam que, antes de tudo, o brilho está no íntimo de cada professor.

Em todas as imagens, essas amarras (essa prisão) podem ser as limitações a que somos impostos ao longo de nossas vidas, aos enquadramentos (FOUCAULT) a que tivemos que nos submeter, sem muitas vezes nem percebermos. Algumas dessas limitações, como: as regras familiares, as religiosas, as escolares, as sociais, nem questionamento sofreram ao longo de nossas vidas, nós simplesmente nos submetíamos a elas porque alguma voz mais forte que a nossa nos ordenava que o fizéssemos ou poderíamos ser punidos severamente.

Ao longo de nossas histórias, essas amarras mudam, mas continuam nos prendendo de alguma forma. O conhecimento acadêmico foi citado como uma amarra, mas poderia ser um instrumento libertador, dependendo do que tivéssemos aprendido a fazer dele, mas, nos casos acima, foi considerado uma limitação à nossa capacidade de ensinar. Nós, em geral, ensinamos como professores nos ensinaram (PERRENOUD, 2002), mesmo que tenhamos algumas vezes trabalhado outras formas de ensinar, a experiência de anos é muito mais marcante (DEWEY, 1934). Por isso, é preciso instrução, vontade de fazer diferente, para que sejamos capazes de romper nossas cápsulas e trabalhar com liberdade, ensinando liberdade, porque nossos alunos, provavelmente, aprenderão com nossos exemplos, com nossas práticas.

Outra concepção recorrente foi a do professor pouco humanizado, pouco afetivo e a necessidade de se construir uma educação mais humanizada, mais afetiva. Na imagem 27, essa

afetividade apareceu na forma de um enorme coração de portas abertas e pela imagem do professor e aluno de mãos dadas. Vejo essa metáfora das mãos dadas, tanto como professor e aluno seguindo lado a lado, ninguém impondo sua vontade, como uma expressão de afetividade: a necessidade do toque, do carinho, do cuidado. Já na imagem 28, essa afetividade, essa igualdade foram expressas pela retirada do capelo, o que foi utilizado como uma metáfora à arrogância com a qual nos vestimos, muitas vezes, pela nossa posição, pelo nosso diploma. Na imagem 29, os sentimentos são expressos pela própria feição do professor, que enquanto estava “preso” era triste, sisudo, depois que libertou-se, tornou-se alguém feliz. Enquanto estava preso, muito provavelmente, ele era tolhido até de expressar suas emoções, o que muitos vezes vivenciamos na escola, não abrimos espaço para que nossos alunos se expressem e não expressamos emoções, para não perdermos o profissionalismo, como afirmamos.

Na imagem 30, o amor é a base para a educação. Talvez, se parássemos para pensar, deveria ser a base de qualquer relação, porque com o amor vem o respeito, a capacidade de se colocar no lugar no outro. Mas em nosso mundo capitalista, não nos preocupamos mais em amar as pessoas. Amamos as coisas e usamos as pessoas para conquistarmos bens materiais que amamos. Na atualidade, falar em amor tornou-se piegas, utópico, alguns sentimentos não estão mais em uso em nossa sociedade, como amor, respeito, compaixão, solidariedade. Para que sejam despertados em nós é preciso que haja grandes catástrofes, que a mídia explore imagens de choro, de dor, de fome, de desespero, para que nos toquemos de que o mundo pede socorro e poderíamos ensinar, conversar, compartilhar todos esses sentimentos diariamente em nossas salas de aula.

Na imagem 31, os autores expressaram a necessidade da emoção em suas falas, no desejo de ser um professor que encanta. O encantamento é, muitas vezes, visto de forma pejorativa, porque pode nos cegar, não nos permitir ver além do encantamento, mas a visão do grupo não era do encantamento como hipnótico, mas de um encantamento de fazer sonhar (CARUSO; FREITAS, 2006) de mostrar que há espaço para imaginação, para as cores, para a arte, para o teatro, mesmo que se tenha crescido ouvindo que tudo isso era perda de tempo, sem valor, mesmo que nossa satisfação pessoal não tenha tido valor até aqui (EISNER 2002). O professor que encanta é o que acredita que a imaginação pode ser o caminho para novas descobertas e construções de novos conhecimentos (GREENE 1995) e convida seus alunos a libertarem suas imaginações e se permite fazer o mesmo.

Na imagem 31, vejo essa emoção expressa por meio do “brilho”. Em geral, quando nos referimos a brilho na educação, estamos nos referindo à capacidade cognitiva, ou mais ainda, a um boletim perfeito, com conceitos e notas altas. Talvez, para se enxergar o brilho de cada um é preciso olhar mais que o boletim, ver em cada um mais que um número em sua chamada, ou um cifrão em sua conta bancária no final do mês. É preciso como dito por Diamond e Mullen (1999), vê-lo como um artista que precisa de habilidade, imaginação, sensibilidade e perspicácia em sua educação. Talvez seja ver, em cada pessoa, um ser único, humano, repleto de sentimentos, passível de encantar e ser encantado. E, em geral, a educação está sofrendo de falta de brilho e encanto e excesso de conteúdo e boletim.

Os autores da imagem 31 expressam essa necessidade de mudança em relação à emoção, na imagem do coração, na afirmação de que eu estou guardada dentro dos corações delas, a vontade de mudar e deixar de ser ranzinza, de transformar o desamor em cinza.

Os autores de todas as imagens mencionaram a necessidade de continuar construindo conhecimentos, de educar-se continuamente. O que podemos ver como um convite a sair da comodidade e instruir-se continuamente. Na imagem 27, essa busca é expressa por meio de alçar vôos em busca de novos caminhos, novos conhecimentos. Já na imagem 28, o caminho disperso, colorido, que além de ser uma formação contínua, pode ser variada, não adianta ficar se nutrindo só do próprio casulo, é preciso buscar outras formas de nutrientes. O ventilador da imagem 29, que são os vários tipos de experiências que precisamos viver, ao longo da vida. O ciclo mostrado pela imagem 30, pode ser interpretado com uma metáfora à continuidade, um ciclo é algo que não tem fim. Na imagem 31, a comparação da transformação à metamorfose, indicando que o período do casulo é o período de formar-se, como lembrado por Jorge em seu comentário p.164), é uma analogia às transformações da natureza que também são contínuas. Assim como o cuidado com a fio condutor, na lâmpada da imagem 32. O que mantém aquele fio em pleno funcionamento é o contínuo educar-se, construir novos propósitos, novas idéias. Na imagem 33, a colocação de tijolos, um a um, como foram apresentados, é uma metáfora à construção de conhecimento contínuo, desde que não decidam que seus muros estão prontos, ou ficaríamos presos neles para sempre, é preciso sempre levantar e derrubar paredes, abrir novas janelas, mudá-las de lugar, estar em constante reforma.

No decorrer do curso de EBA, vimos na arte uma possibilidade de promover essas transformações. O trabalho com arte, como contado na história “Se chorei ou se sorri, o

importante é que emoções eu vivi” (p. 117), possibilita a criação desse espaço de emoção. E nós vimos naquele espaço algo que está em falta, não só nas escolas, mas em nossas vidas. Um espaço para compartilhar, discutir, valorizar e expressar nossas emoções.

O espaço de EBA, além de um espaço de emoção, era um espaço de liberdade, em que podíamos nos expressar, soltar nossas vozes, cantar, como o fizemos por várias vezes. Não soltamos as vozes apenas cantando, demos nossas opiniões, falamos dos problemas que vivemos, dos sonhos, das limitações. Trocamos experiências, descobrimos que a educação vive problemas semelhantes, desde a educação infantil ao ensino superior, como incompreensão por parte de alguns “superiores” quanto à utilização de metodologias inovadoras de ensino; conflitos professor – aluno, professor – pais, professor – professor, professor – coordenador; dificuldade de trabalhar com as diversidades, de aceitá-las, dentre vários outros.

E a princípio, não seria um curso de educação contínua, mas nasceu a idéia de torná-lo. Mas, mesmo sem a continuação do curso de EBA, sempre foi ressaltada a importância de estar em constante educação. Vários dos participantes já haviam cursado, estavam cursando e já tinham planos de começar novos cursos de educação de professores. Mas esta mudança não foi mérito do espaço criado para o trabalho com arte, foi anterior, tanto que procuraram o curso de EBA como mais uma possibilidade de aprender, de fazer algo diferente pela educação.

Assim como os professores que participaram do curso de EBA, eu também sempre tive vontade de fazer algo pela educação, a começar por mim, mudar meu jeito de “ser professora”, me tornar menos rígida, menos sisuda, menos dona da verdade e transformar-me em uma professora mais artista, mas aberta a inovações, aos sentimentos de meus alunos e aos meus, como tentei expressar na imagem 34.

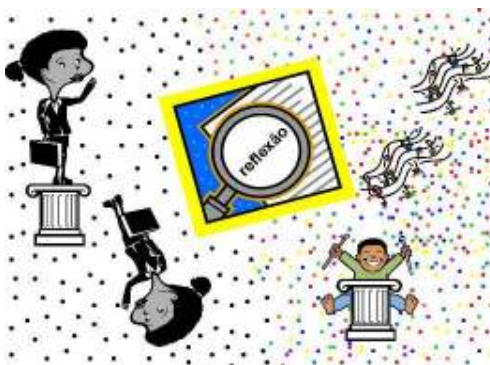


Imagem 34 – Do pedestal a arte

Fonte: Imagem digital produzida por Thays em dezembro de 2006

Ao final de meu primeiro semestre no mestrado, na disciplina sobre reflexões de professores, nos foi pedido que fizéssemos um objeto de arte que pudesse representar uma possível transformação de um professor por meio da reflexão. Eu produzi a imagem 34 como representação de um pouco do que tinha estudado ao longo do semestre e como pretendia me transformar por meio da reflexão.

Minha intenção ao produzir tal imagem era representar uma professora fechada, sobre um pedestal, que se vestia e se portava formalmente e vivia em um mundo só dela, inatingível, ao qual nenhum aluno teria acesso. Esse mundo era sombrio, só se conhecia o preto e o branco. Por meio das lentes da reflexão, essa professora foi derrubada ou se jogou do pedestal, transformando-o em um objeto de arte, dando cor, vida, emoções, sons, brilho ao seu mundo, vestindo-se e portando-se de forma espontânea.

Essa metáfora criada na imagem 34 representa um pouco da professora que sou e da que quero vir a ser. Estou em fase de descobrimento, iniciando a coloração de meu mundo ainda muito preto e branco. Ainda não me joguei do pedestal ou dele fui propriamente derrubada. Às vezes, desço ou sou derrubada do pedestal e, em seguida, subo novamente. Mas não desisti, estou me constituindo e a experiência de aprender a ensinar com arte foi de grande importância nesse processo de constituir-me pessoa, professora, pesquisadora, educadora de professores, como narrarei nas próximas sessões.

3.3 NOS BASTIDORES: HISTÓRIAS DE ORGANIZAÇÃO

Nesta terceira parte do show: Nos Bastidores: Histórias de Organização, apresentarei histórias sobre planejar, vivenciar, pesquisar e escrever uma experiência de aprender a ensinar com base em arte e como me constitui ao longo desse processo como pessoa, como professora, como pesquisadora e como educadora de professores. Retomarei meus objetivos e tentarei responder às minhas perguntas de pesquisa.

3.3.1 OITAVO ATO: ESPELHO, ESPELHO MEU, QUEM SOU EU?

Algo que percebi ao longo de todo o curso de EBA, é que eu sempre me excluía das atividades; eu não as executava junto com os professores, sempre com a desculpa de ter que auxiliá-los com o material, controlando o tempo. Mas mesmo com essas tarefas, eu poderia ter realizado as atividades em casa, em tempo mais curto, enquanto eles estavam realizando. Mas cheguei à conclusão que eu talvez não estivesse preparada para responder às questões que muitas vezes eu propus. Talvez agora tenha chegado a hora de me perguntar: Que professora EU SOU? Que pesquisadora EU SOU? Quem EU SOU? O que pretendia com o curso de EBA? O que pretendo com este trabalho? Por que sou o que sou? Falo o que falo? Pesquiso o que pesquiso? Estou em busca de quê?

Estou sempre me fazendo essas perguntas e quase nunca me respondendo, muito provavelmente, por receio do que eu vá ouvir de mim mesma. Mas, como o objetivo desta pesquisa é descrever e analisar como me formei enquanto pessoa, pesquisadora, professora, educadora de professores a partir dessa experiência vivida, agora não posso mais fugir.

Que professora eu sou?

- **Um conflito ambulante:** sou e não sou, quero e não quero, creio e refuto, defendo e agrido, choro e rio, brinco e falo sério, sou doce e cruel, poderosa e medrosa.

- **Sonhadora:** acredito que posso mudar o mundo, não sozinha, mas que posso fazer a minha parte.

- **Afetuosos:** até maternal, às vezes, super protetora, quero cuidar, proteger, pegar na mão e levar pelo caminho que acredito ser o melhor.

- **A dona da bola:** Se não for como eu quero, eu não brinco. Gosto de ditar as normas, até ouço as idéias dos alunos, mas sempre tenho um toque Thays.

- **Kit de primeiros socorros:** Um pouco médica, um pouco enfermeira, um pouco artista, sempre querendo ajudar, guiar, com medo de sigam um caminho que eu não acredito que vá dar certo.

- **Mola propulsora:** Eu explico, ensino, aponto os caminhos, muitas vezes até dou a receita, mas chega uma hora que eu digo, agora eu não sei mais, agora é com você. Você é capaz.

Quem eu sou?

- Eu sou a Thays, aquela gordinha, de óculos, que fala o que pensa, que detesta o silêncio e as críticas. Que gosta de fazer tudo diferente, da maneira mais complicada possível, mas que tudo fique com a minha cara. Que adora arte, palavras cruzadas e pessoas, desde que elas não invadam o meu espaço.

Que pesquisadora eu sou?

- Sou pesquisadora do tipo aprendiz. Mas, mesmo estando aprendendo, quero mudar tudo, fazer diferente, mudar as regras, fazer dissertação que tenha cor, som, movimento, vídeo-dissertação, não quero seguir as normas, nem sei o porquê, só sei que não quero, se está pré-estabelecido: EU NÃO QUERO! Então, em resumo, acho que sou a pesquisadora teimosa, que quer fazer algo que nem eu sei o quê. Sou a pesquisadora ainda imatura, mas disposta a aprender, desde que eu não seja MUITO contrariada.

O que pretendia com o curso de EBA?

Ah! O curso de EBA é a pupila dos olhos!

Meus olhos brilham, se enchem de lágrimas cada vez que tenho que falar sobre ele!

EBA é a realização de um sonho!

É a chance de unir minhas duas grandes paixões: a arte e a educação.

É uma forma de encontrar pessoas com ideais semelhantes,
que acreditam que alguém ainda pode fazer algo de bom pela educação,
mesmo APESAR de todos os pesares que nos são impostos.

É falar de educação com arte,

Fazer arte na educação.

É pintar tudo de colorido

É acabar com a tradição.
É chorar de emoção
Ao ouvir uma narração
É espalhar uma semente
Para toda aquela gente
De que há esperança na educação
Mas que só haverá transformação
Se eu, se você, se cada um de nós
Contribuir com uma porção.

O que pretendo com este trabalho?

-Pretendo com este trabalho, mais que partilhar uma experiência vivida, me conhecer por meio dele, refletir sobre o que sou, o que penso, o que faço e o que me leva a isso.

Por que sou o que sou?

-Eu sou o que sou por tudo que vi, que vivi, que aprendi, em casa, na escola, na religião, com as pessoas que encenaram peças comigo no palco da vida.

Por que falo o que falo?

- Falo o que falo porque quero que mais gente conheça o que eu aprendi, quero que mais gente se encante pelo que me encanta, quero que meu trabalho seja divulgado e quem sabe, que ele encontre outros adeptos pelo caminho, mas falo bem alto, para que eu possa ouvir o que digo e quem sabe um dia, finalmente, fazer o que eu falo.

Por que pesquiso o que pesquiso?

- Já me fiz essa pergunta várias vezes. E em uma sessão de orientação, narrando e chorando os resultados de meu estudo para minha orientadora, talvez eu tenha chegado a uma

resposta possível a esta questão: Eu disse à Dilma que, quando entrei no mestrado, tinha a intenção de mudar o mundo e a educação, mas quando me aproximo de seu fim, concluo que todo esse percurso, toda essa experiência me fez mudar a mim, me conhecer e entender um pouquinho mais de mim. E por isso talvez que meus objetivos tenham mudado tantas vezes, porque ainda não era minha hora de pesquisar “o mundo exterior”, mas sim a hora de descobrir “meu mundo interior”.

Estou em busca de quê?

Hoje, eu responderia que estou em busca de construir conhecimentos, não sei ao certo sobre o quê, como, com quem. Só sei que essa é minha busca.

Como me constitui como pessoa, professora, pesquisadora, educadora de professores a partir da experiência vivida?

Primeiramente, eu acredito que não sou quatro. Sou quatro em uma: a Thays-pessoa-professora-pesquisadora-educadoradeprofessores é uma só. Todas as histórias que vivencio, não consigo separar: esta história para a caixa do pessoal, esta outra para o profissional. É tudo uma coisa só para mim. Eu diria que sou uma prensa, não uma empacotadeira. A empacotadeira coloca cada coisa em seu lugar, organizadamente, rotula, direciona para o seu destino. Eu sou uma prensa pois reduzo tudo sempre a uma coisa só. Coloco todos os pacotes em um SUPER PACOTE. E essa minha personalidade prensa, se mostra em minhas atitudes, em minhas palavras, em minha escrita, em minhas aulas.

Eu queria que as pessoas se comportassem da mesma forma dentro e fora da escola, no trabalho, que todos fossem uma só personagem, mesmo que fosse múltipla. Mas que não tivesse que mudar a forma com que falo, porque estou conversando com meu aluno de cinco anos de idade ou com o doutor renomado em linguística, pois para mim, eles tem o mesmo valor: são humanos. Sou maternalista, até possessiva, tanto que me refiro aos alunos como “MEUS” pequenos, “MEUS MENINOS”, mesmo que tenham 60 anos. Sou emotiva, me compadeço do sofrimento dos meus alunos, sofro com eles, choro, quero resolver todos os problemas, em geral, do MEU jeito, com minhas próprias mãos.

Sou SUPER PODEROSA, quero que todos dependam de mim, quero ser importante de alguma forma para todos que passaram pela minha vida, tenho pavor de ser mais uma. Sou uma professora em constantes conflitos e como o que acontece em minha vida profissional afeta minha vida pessoal e vice e versa, sou uma pessoa em constante conflito.

Vivo em constante medo de ter que abandonar novamente minhas paixões pela racionalidade, de ter que separar meu eu-Thays artista, emotiva, enfática, explosiva, espontânea, do meu eu-professora que é a mesma. Eu sou um eu-Thays-professora-filha-aluna-pesquisadora-educadora-de-professores. Talvez esse seja um de meus grandes problemas, eu não separo as coisas, eu junto tudo.

3.3.2 NONO ATO: ESCRREVENDO, REFLETINDO E RESPONDENDO ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA

O que vou pesquisar?

Você quem tem que descobrir. A pesquisa é sua.

Decidi! Quero pesquisar como resolver os problemas da educação no país e no mundo!!!

Vou ficar famosa, escreverei livros, ajudarei a todos.

Precisamos de um recorte. Seu objetivo está muito amplo!

Mas eu QUERO, eu POSSO, eu SOU CAPAZ!

Não tenho dúvidas de que seja, mas o tempo não será suficiente.

Recortando...

Quero pesquisar sobre arte na educação, educação na arte.

Ainda está amplo, escreva o que te levou a pensar nesse tema. Depois recortamos mais.

Escreve daqui e recorta dali.

Como ensinar com base em arte?

É esta minha pergunta de pesquisa.

Precisamos de planejar

Planeja daqui, planeja de lá

Pede autorização daqui, espaço físico de lá,

Faz plano de um lado

Cartaz de divulgação de outro

Enquanto cursa disciplinas
UFA!!!
O curso vai começar...
Anota daqui, anota de lá
Grava uma hora, perde o arquivo
Escreve um diário, digita histórias
Chora com o participante
Se identifica, se comove, se revolta
Reclama da instituição, do pai, do aluno, da direção
Pinta, desenha, cola,
Papel, tinta, cola, brilho
A toda hora
É o lanche, o gravador que pifou
A TV que não liga, cadê a chave?
Tudo parece um teste de perseverança
Mas vale a pena quando encontro meus iguais
Eles escrevem, eu escrevo,
Um conta, outro ouve
Um engasga, o outro afaga
Um que sofre, um que ri
Um que canta, outro que pinta
É poema, é história, é desenho,
É recorte, é colagem,
Quanta aprendizagem
E agora o que fazer com tudo isso?
Hora de compartilhar
Transformar toda essa arte
Em texto que tem ordem e arte
Isso dói!
Sou egoísta, quero a experiência só pra mim
Mas vou contar, mas só uma parte
Não, Thays! Você tem que explicar e
Pensar que quem vai ler desconhece sua arte.
Ah!
E escreve e apaga e reescreve e reapaga
E chora e ri e fica brava
Conta daqui, conta de lá

Falta um ponto, uma vírgula

Cadê o parágrafo?

Isso aqui não entendi

E apaga e escreve e reflete

E sente e conta e reconta

Faz poesia, desenha e pinta

Mas está sempre incompleto

E remenda e emenda

E copia, cola, muda de lugar

E assim ficou pior

Vou ter que recomeçar.

E lê...

E escreve...

E reflete...

E a p a g a ...

E RECOMEÇA!

Todo o processo de pesquisa me levou à reflexão, mas na escrita da dissertação o processo se intensificou. Parece-me que o fato de escrever a experiência vivida, meus pensamentos, meus conflitos, me faziam refletir ainda mais. Buscava explicações para minhas ações, me irritava comigo mesma por ter agido diferente do que gostaria, me surpreendia, me conhecia por meio da minha escrita. Ora me orgulhava do que descobria, ora me envergonhava e me escondia. Mas a todo tempo refletia sobre o que fiz, o que vivi, o que escrevi, as contradições do pensar, do dizer e do fazer.

Tive medo de me expor, de contar, de narrar. Às vezes, explicava o óbvio e omitia informações necessárias à compreensão, outras vezes partia do pressuposto de que o leitor conseguiria ler meu pensamento, ou que tinham vivido a experiência que vivi. Surgem, então, outros olhos e perguntam: “O que você quis dizer aqui?” É hora de reescrever, explicar para o leitor o que eu quis dizer.

A cada vez que li o que escrevi, apaguei e reescrevi, mudei de lugar, de palavra e se lesse outra vez, começaria novamente a apagar, reescrever, mudar e voltar. E a razão de tanto escreve-apaga é a tentativa de escolher as melhores palavras para descrever e analisar a experiência vivida, tentando apresentar para o leitor um pouco do que foi aprendido e como foi vivido.

Tentei, ao longo desta dissertação, responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- Como aprender a ensinar com a linguagem da arte?
- Como me constitui como pessoa, pesquisadora, professora, educadora de professores a partir da experiência vivida?
- Que conhecimentos foram construídos a partir do curso de EBA por mim e pelos participantes?

Com relação à primeira questão, em meio a várias incertezas, descobrimos, no decorrer do curso de EBA, que talvez um caminho possível para se aprender a ensinar com a linguagem da arte seja trilhar o caminho “Oz”, como na história de “O Mágico de Oz”. E, assim como o Homem de Lata, encontrar um coração, trabalhando, respeitando, valorizando as emoções e as diferenças de cada aluno e cada professor. Encontrar também um cérebro como o Espantalho, buscando sempre construir novos conhecimentos, aprimorar nossos talentos, lembrando sempre de que educar-se é uma ação contínua. E, além do coração e do cérebro, encontrar coragem como o Leão, para dar um pequeno passo rumo à mudança, em busca de uma educação mais humana, menos tradicional, que esteja realmente preocupada com os interesses do aluno e, possivelmente, embasada em arte.

Já em relação à segunda questão (Como me constitui como pessoa, pesquisadora, professora, educadora de professores a partir da experiência vivida?), apoiada nas palavras de Telles (1996), em se tratando de educação de professores, o tempo passado não é o bastante, se eu pensar em me **constituí** significa que já parei de educar-me. Seria interessante pensar em estou me **constituindo**. Visto que educar-se é uma ação contínua (CONNELLY; CANDININ 1994).

Posso dizer que iniciei meu processo de constituir-me educadora de professores, apesar da inexperiência e das falhas. Compartilhei experiências de sala de aula com outros professores de realidades diferentes da minha, o que contribuiu para minha constituição como professora, levando-me a pensar em outras formas de agir e pensar frente à minha sala de aula. Mais que isso, abrindo-me os olhos para a necessidade de pensar a educação de forma mais ampla, para além da minha sala de aula. Essa experiência vivida fez-me valorizar os recursos que possuo para

trabalhar e analisar quão pouco os utilizo, por acomodação, enquanto tantos professores e alunos batalham para conseguir o mínimo de material. Entendi que posso compartilhar meu palco e que isso não faz de mim menos importante e que não preciso ser o centro do universo.

Como pesquisadora, descobri-me imatura, despreparada, às vezes, perdida. Não enfrentei problemas que vários pesquisadores relatam em seus trabalhos, como dificuldade de encontrar participantes e de mantê-los até o final da pesquisa, dificuldade financeiras, falta de resultados, meu maior empecilho era meu despreparo. Mas, com o passar dos meses, descobri-me uma pesquisadora preocupada com a ética, com os participantes, queria mais que realizar minha pesquisa, queria poder contribuir de alguma forma para a melhoria na educação, nem que fosse criando espaço para discussão e estudo sobre a educação. Ao término da composição de textos de campo, grande parte de minha motivação passou, eu acreditava que tivesse feito o mais importante. Para mim, minha forma de colaborar com a educação seria criando outros espaços para os professores se reunirem, debaterem e compartilharem experiências. Demorei a descobrir que a escrita desta dissertação também seria uma forma de fazer esse espaço criado chegar até outros professores e, talvez, uma forma de despertar em mais pessoas a vontade de fazer algo diferente pela educação.

Como pessoa, eu me descobri mais poderosa que me julgava ser e menos que as pessoas a minha volta me consideram, compreendi que posso errar e que isso não faz de mim uma pessoa pior que as demais e que posso aprender com meus erros. Descobri que tenho que respeitar meus limites e o das pessoas, que posso compartilhar meus sentimentos e ser ajudada por outras pessoas. Conscientizei-me de que sou artista e que para isso não é imprescindível que se tenha um palco. E acima de tudo, descobri que ainda tenho muito que viver e aprender.

Em relação à terceira questão (Que conhecimentos foram construídos a partir do curso de EBA por mim e pelos participantes?)

Acredito que esta dissertação seja a resposta a essa questão, cada história narrada, cada tomada, cada cena foi um conhecimento construído. A partir da experiência de aprender a ensinar com arte, eu aprendi mais sobre mim, sobre o outro, sobre a importância de compartilhar.

No próximo ato, retomo brevemente os objetivos e questões de pesquisa e dou por concluído o processo de escrita desta narração.

ATO “QUASE” FINAL

Neste ato “quase” final, faço uma avaliação do que foi esse processo de escrita, de leitura, de encenação dessa peça. É o momento de fazer a contabilidade da peça, avaliar o que valeu a pena, o que poderia ter sido diferente, o que ainda pode ser mudado, que contribuições este espetáculo trouxe para o seu público e sua autora. Este ato é apenas mais um balanço, muitos já aconteceram ao longo da pesquisa e outros certamente virão, por isso o título é Ato “quase” final. Este ato está dividido em três cenas: (1) **Revendo a peça**, em que revivo momentos vividos no decorrer do mestrado e da pesquisa, refletindo sobre as contribuições pessoais e sociais desta pesquisa; (2) **Cenas que eu viveria de maneira diferente**, em que analiso o que não fiz no decorrer da pesquisa ou da escrita deste trabalho ou que faria de outra forma, se tivesse a oportunidade, neste momento e (3) **Encenando outras peças**, em que sugiro algumas possibilidades de temas para pesquisas futuras .

REVENDO A PEÇA

“Só sei que nada sei”.
Sócrates

“Conhece-te a ti mesmo”.
Sócrates

Iniciarei esta revisão da peça discordando de Sócrates. EU diria que, só sei que muito pouco eu sei, mas que ainda posso aprender muito, a partir do que sei. Nenhum trabalho, mesmo depois de finalizado, está pronto. Há sempre outro modo de ver, algo a acrescentar, a contestar, essa foi uma das lições que aprendi com a arte (EISNER, 2002). A cada instante, novos conhecimentos surgem e no meu estudo não é diferente, a cada leitura, vejo algo novo, um ponto que ainda merece ser mais discutido, melhor composto, reescrito.

Durante a pesquisa, muitos “atos” foram assistidos, encenados, alguns ainda estão em cartaz. Desde a primeira versão do projeto, há dois anos, até o presente momento, em que estou

escrevendo essa versão “final” do meu trabalho, tenho encenado uma peça, que espero que se mantenha em cartaz para sempre. Essa peça: O EMPODERAMENTO DE THAYS, tive que percorrer várias etapas até sua estréia. Foram necessários muitos ensaios e cada um deles foi único.

Após muitas dúvidas, muitos “se”, “e se”, “mas e se”, algumas leituras começaram a ser feitas, para que eu pudesse delimitar que parte do universo eu realmente gostaria de pesquisar, porque eu, como uma jovem pesquisadora, recém-formada, sonhadora, acreditava poder achar a “cura” para os males da educação no mundo, senão na galáxia.

Depois de leituras, de orientações, de cortes e recortes, delineamos (eu e minha orientadora) o que poderia vir a ser minha pesquisa. Concomitantemente, outras peças estavam em cartaz, o cumprimento de créditos, o encaminhamento do trabalho para o comitê de ética, todas essas etapas contribuíram muito para a escrita deste trabalho.

Posteriormente à aprovação do trabalho pelo comitê de ética, o curso sobre educação com base em arte começou a ser planejado, o projeto de extensão foi redigido e encaminhado para o órgão de extensão responsável para a aprovação e liberação do mesmo. Outro período de ansiedade, de dúvidas, mas de muita expectativa.

O curso foi aprovado, iniciava-se então nova fase de agitação, planejar encontro a encontro, divulgar, fazer inscrições, preparar o material e o espaço físico. O curso começou como planejado 1º de março de 2008, a cada encontro uma surpresa, um passo a frente, mais uma linha escrita desse texto dramático.

A geração dos textos de campo aconteceu no decorrer do curso, que foi encerrado em 17 de maio de 2008. Em seguida, iniciei a fase de análise dos textos de campo, etapa considerada, a meu ver, a mais complexa, importante e desafiadora de uma pesquisa. Isso porque é nessa fase que as respostas às perguntas de pesquisa são buscadas, que os objetivos tentam ser alcançados, que o diálogo entre pesquisador, participantes e teóricos se estabelece. É momento de lidar com a fundamentação teórica e é o momento em que a metodologia ganha vida.

É na fase da composição de sentidos dos textos de campo que surge o que ainda não se tinha dito. É quando o pesquisador estabelece relação com o que leu, o que acredita, o que ouviu, escrevendo sua própria peça teatral, passando de platéia a autor.

Após o exame de qualificação, novas vozes apareceram, novas contribuições, outras visões desse espetáculo: a da banca examinadora. Muitos outros ensaios ainda aconteceram,

muitas leituras... Por certo que o corredor até o palco foi longo e ainda há vários corredores e vários palcos a serem percorridos.

O processo de pesquisa é um contínuo fazer e refazer, ler e reler, ter certeza e duvidar, escrever e apagar. Pretendo que este trabalho seja mais que “mais um trabalho”, que não traga só respostas, mas questionamentos, inquietações, novas possibilidades, visões de caminhos possíveis a serem trilhados. Não tenho a pretensão de escrever um guia ou uma receita, tenho a intenção de apresentar a minha voz e estimular outros a se fazerem ouvidos, de apresentar meu estilo de escrita acadêmica: um trabalho “acadêmico artístico” e que este esteja ao alcance do entendimento de todos.

Talvez, um exemplo de que essa minha intenção de criar oportunidade e convidar outras pessoas a mostrarem suas vozes possa estar sendo alcançada é o poema a seguir, escrito por Denis, um dos participantes da pesquisa, em síntese e em agradecimento ao processo que viveu durante o curso de EBA:



A ARTE DE VIVER

Denis

Tímidos ou extrovertidos

Falantes, amigos

Porque não dizer afetivos!

“Felizalegria” de quem se organiza

Buscando maneiras de tranquilizar

A inquietude que baila

No centro das emoções.

Com discrição, aos pouquinhos

Revela-se o que está no coração.

Tem Alto Astral, dinamismo, medo e coisa e tal
 Tem dedicação, vitória
 E até lágrima com gostinho de sal.
 Tem você, tem eu, temos nós,
 Gente em construção, em ação
 Na oficina da vida
 Que ensina
 Que Educação é arte
 Que Educação pode ser baseada em arte
 Que viver e educar é arte
 Não sina
 É dádiva de amor
 Que flui lá da Mina
 De preciosidades do Criador.

O poema de Denis é um exemplo de um participante mostrando sua voz, apresentando sua forma de ver EBA, mas nem tudo na pesquisa sai como planejamos. Cada pesquisador enfrenta suas dificuldades no decorrer da pesquisa. Nunca ouvi uma história de alguém que passou tranquilamente por um processo de pesquisa. Várias vezes, as dificuldades são de conseguir participantes, de manter os participantes, de conseguir respostas dos questionários. Eu não vivi essas dificuldades, muito pelo contrário, meus participantes foram grandes motivadores da escrita desta dissertação. Eu sofri de resistência em escrever, em compartilhar minha experiência com o outro, em me adaptar às normas, em aceitar críticas, em aceitar o modo de ver do outro, em me expressar de forma clara e objetiva e em aceitar minhas limitações.

Iniciei esta revisão da peça discordando de Sócrates, mas finalizarei a mesma concordando com ele. Para mim, o conhecimento mais importante construído neste percurso de mestrado, de pesquisa foi o auto conhecimento, o “Conhece-te a ti mesmo” de Sócrates, e certamente o mais difícil dos conhecimentos construídos também. Para fazer essa descoberta, experienciei vários sentimentos, como expressos no poema a seguir:

Sentimentos de pesquisadora

Thays Gonçalves Arantes

Eu estou só
Tem tantos ao meu lado
Mas eu estou só
Meus professores me apontam caminhos,
Mas eu tenho que trilhá-los sozinha
Meus colegas compartilham pensamentos
Mas cada um tem seu trabalho
Estamos passando por um período de solidão coletiva
Estamos todos juntos e sozinhos
Muitos tentam nos ajudar
O que eu posso fazer por você?
Nossas famílias, nossos amores
Nos afagam, nos dão colo, ouvidos
Nos momentos de desequilíbrio
Que são característicos de pesquisadores pelo que posso notar.
O que seria de nós sem nossos orientadores?
Às vezes tão desorientadores...
Eles nos orientam e nós nos desorientamos e os desorientamos
Tem tanta gente querendo saber como anda meu trabalho
Quando é que ele acaba?
E a resposta é sempre a mesma
Ele NUNCA acaba...
Tem tantos querendo atrapalhá-lo também.
É um que se demite,
O outro que te abandona
O aluguel que sobe,
O imposto que aumenta
A gripe, a cólica, a falta de dinheiro,
A depressão, os problemas familiares,

Os vizinhos que brigam, a infiltração que aparece,
 E o tempo não para...
 E o mestrado clamando por atenção
 E o mundo me tirando a atenção
 Tanta gente a minha volta,
 E eu me sinto tão só.
 Todos tentam ajudar,
 Mas a história é minha
 Eu preciso conhecê-la
 Conhecer-me
 Superar-me
 E essa difícil tarefa só cabe a mim
CONHECER-ME!
 A história é minha
 Só eu a conheço
 Só quem pode contá-la sou eu!

Como expresso no poema Sentimentos de Pesquisadora, o processo de mestrado, de pesquisa é um processo solitário. Quantas vezes senti-me abandonada, duvidei de minha capacidade, julguei-me no lugar errado? Quantas vezes tive vontade de abandonar tudo, quantos choros, iras, pesadelos? Quantas chances de me conhecer melhor, de analisar o que penso, o que quero, o que me importa? Que desafiador e estimulante escrever minha própria história e desvendar as teorias existentes por trás dela. Que lindo desenhar, pintar, fazer versos com o que sinto, transformar a vida em arte, a arte em vida e teorizá-las.

Quando decidi, dentre várias possibilidades, fazer Pesquisa Narrativa com Base em Arte, em uma instituição na qual ainda não se tinha feito nem uma, nem outra, despertamos (eu e minha escolha), no mínimo, a curiosidade e o espanto. Por várias vezes ouvi: “Você é louca?” “Por que escrever dessa forma?” “Esse trabalho nunca será aceito”.

Desde o período da minha decisão, aconteceram mudanças. Foi criado um grupo de pesquisa narrativa e educação de professores (GPNEP), Almeida (2008) defendeu a primeira Pesquisa Narrativa do instituto e foi muito bem aceita. Estamos (GPNEP) aos poucos mostrando

nossas vozes, nossas histórias, conquistando nosso espaço. Estamos aprendendo e ensinando que ninguém é mais importante que ninguém, assim como na arte nenhum material é mais importante que o outro (EISNER, 2002). Somos diferentes e é a comunhão dessas diferenças que pode contribuir para a beleza e a diversidade da pesquisa e da vida.

CENAS QUE EU VIVERIA DE MANEIRA DIFERENTE

Acredito que, devido à minha imaturidade pessoal e acadêmica, vivi momentos mais turbulentos do que os necessários. Esses momentos me fizeram repensar minha atuação pelo mestrado, pela pesquisa, pela escrita da dissertação; várias cenas vividas são dignas de ser reencenadas, mas algumas eu encenaria de forma diferente ou não encenaria.

A primeira cena que eu gostaria de mudar é a da entrada no mestrado. Não sairia da graduação e entraria no mestrado, faria especialização primeiro, entenderia melhor o que era pesquisa, conheceria as linhas de pesquisa oferecidas pelo programa, cursaria disciplinas como aluna especial e, aí sim, me aventuraria a prestar o processo e a pesquisar. Só entraria no mestrado se fosse a “minha” peça, não viveria novamente a história de outra personagem. Para explicar porque digo que essa história não era minha, contarei a história da minha, do que me motivou a entrar no processo de mestrado.

Quando decidi entrar no processo do mestrado, eu tinha me graduado há seis meses e estava trabalhando apenas 6 horas por dia, passava minhas noites sozinha, assistindo filmes. Comecei a ficar deprimida, engordar, ter acessos de choro, meus dias estavam vazios. Procurei ajuda de um profissional que me sugeriu dedicar parte do meu tempo livre a mim, propor-me desafios.

Eu e meu companheiro na época tínhamos planos de nos tornarmos professores universitários e procurarmos empregos em uma cidade menor, se possível litorânea, com a intenção de construirmos família em uma cidade ainda mais calma que Uberlândia. Mas para que eu conseguisse um emprego como professora universitária, eu precisaria ter pelo menos a titulação de mestre. Unindo a sugestão do médico e o sonho do casal, vi no mestrado uma

possibilidade de desafiar-me, mas não acreditava que alcançaria o meu alvo na primeira tentativa, mas fui aceita em meu primeiro processo.

No decorrer do mestrado, os planos mudaram, deixamos de ser companheiros, surgiu-me o emprego como professora da educação infantil, pelo qual me apaixonei. Os sonhos mudaram, a história mudou, o mestrado deixou de ser “minha” história por um tempo.

A segunda cena que mudaria seria a construção da fundamentação teórica. Começaria a peça por ela, tentaria escrever em ordem cronológica e não viver os resultados, para então escrever a metodologia. Teria lido MUITO MAIS. Faria leituras pensando em meus objetivos, lutaria por meus objetivos iniciais de pesquisa e não os mudaria tantas vezes. Leria mais sobre Pesquisa Narrativa e Pesquisa com Base em Arte antes de propor a composição de textos de campo.

No decorrer da pesquisa, teria ao meu lado um pesquisador da área de arte para ajudar-me a compreender e analisar os objetos produzidos sob a visão de um especialista em arte. O curso de EBA teria duração maior e eu daria mais oportunidade para os participantes falarem. Ouviria mais. Perguntaria mais e tentaria encontrar menos respostas às perguntas deles e às minhas.

Teria menos medo de errar, de magoar, de ser imperfeita, de ser criticada ou reprovada. Teria mais coragem de mostrar minha voz, meus defeitos e minhas dificuldades. Teria compartilhado mais com minha orientadora minhas dúvidas e meus bloqueios. Teria cumprido rigidamente os prazos.

Teria tido coragem de abandonar tudo quando estive pela primeira vez fora de condições de seguir em frente e mais coragem ainda de assumir que, na época, essa história não era minha. Teria chorado menos, sintomatizado menos minhas limitações. Não tentaria superar tantas vezes meus limites.

Não deixaria que os que conviveram comigo durante o processo de mestrado me julgassem sempre forte e poderosa, sendo que não sou. Ajudaria mais os que estão começando o processo de pesquisa, contando a minha história. Teria mais coragem de compartilhar a minha história por completo e expor meus sentimentos.

Teria dado continuidade ao curso de EBA mesmo sem espaço físico. E teria feito outras edições logo em seguida, quando todos estavam motivados a continuar. Aceitaria menos as burocracias, lutaria mais pelo que acredito e não diria o que os outros querem ouvir, mesmo que isso me trouxesse problemas futuros.

Seria mais concisa, mais artista, mais teórica. Expressaria mais minha admiração pelo trabalho do outro, teria um discurso menos agressivo. Aprenderia a modalizar minhas idéias. Ao longo de todo o processo de orientação dessa dissertação, me foi sugerido que substituísse os termos positivistas sempre presentes em meu discurso, como: mostrar, demonstrar, amostra, fatos, deve, não deve. Apesar de tentar propor um estudo tão democrático, tão aberto, eu sempre revisitava meu eu ditadora.

Teria mais paciência, mais humildade, mais conhecimentos teóricos. Exigiria menos de mim e do mundo.

ENCENANDO OUTRAS PEÇAS

No decorrer do processo de pesquisa, fui me sentindo ora mais poderosa que nunca, ora totalmente desempoderada. Quando iniciei o meu trabalho, acreditava-me muito mais capaz de mudar o mundo do que me julgo hoje, talvez por imaturidade, por desconhecer o processo de pesquisa, por não compreender a grandeza e a dificuldade que existe em viver esse processo.

Acreditava-me capaz de responder a todos os questionamentos que surgissem durante a pesquisa, mas dois anos é um tempo muito curto, pesquisar exige mais que ousadia e petulância, que eram os sentimentos que me moviam no início desta peça.

Ao encenar esta peça, muitos questionamentos foram surgindo e esses podem servir como sugestões para pesquisas futuras, como: (1) Estudar os resultados do curso de Educação com Base em Arte para professores de uma só área do conhecimento. Ou para professores com o mesmo nível de formação. Poderia, ainda, fazer um estudo comparativo entre o estudo que foi desenvolvido e os demais em contextos específicos; (2) Pesquisar a Educação com Base em Arte nos currículos das licenciaturas, para saber se está presente, como é trabalhada, com que finalidade, em que cursos. Se não está presente, por que não está, o que os responsáveis têm a dizer sobre sua ausência, o que essa ausência pode significar para a educação do futuro professor; (3) Estudar como ensinar por meio da arte de forma transdisciplinar, na educação infantil, ou no ensino fundamental, ou no ensino médio, ou, ainda, na educação superior; (4) Poderia pesquisar, ainda, sobre que tipo de material didático poderia ser produzido e trabalhado para Educação com

Base em Arte, ou, ainda, (5) Como a Educação com Base em Arte pode influenciar a aprendizagem? Essas cinco sugestões diretamente relacionadas à Educação com base em arte.

Tive outros questionamentos relacionados ao desenvolvimento da dissertação, como: (6) Que sentimentos podem mover a escrita de uma dissertação? Que influência esses sentimentos podem exercer em sua escrita? E (7) O conhecimento construído na relação de orientação em um trabalho de pesquisa.

Reconheço que a inexperiência e a euforia de uma pesquisadora iniciante me impediram de desenvolver um trabalho mais bem escrito, mas bem fundamentado teoricamente, mas este trabalho não está pronto e acabado, ele pode ser mexido, remexido, complementado e desconstruído por mim, por você ou por ambos.

Esta peça não está completa e acredito que nunca estará. Hoje sinto que esta história é MINHA. Ela não é SÓ minha, eu não chegaria até aqui sem a contribuição de todos que a encenaram comigo, seja nos bastidores ou nos palcos. Hoje reconheço a importância de cada autor lido, das críticas recebidas, das correções, de cada ponto ou vírgula retirado ou acrescentado. Mas, como uma típica Deweyana, só aprendi vivendo a experiência.

Lutei tanto para chegar ao fim da história, mas sei que este não é o fim, é apenas um intervalo entre atos, entre cursos, como expresso pelo poema a seguir:

Quando terminar o curso...

Thays Gonçalves Arantes

E quando é que o curso termina?
 Quando o rio estiver assoreado a tal ponto
 Que as águas comecem a transbordar?
 Ou quando uma represa for construída
 Para reembalar as águas?
 O curso não vai terminar...
 Porque as águas são fortes
 Inquietas, sedentas, por novos caminhos...
 O terreno será sulcado! Recessulcado...
 O curso desviado, mas nunca terminado
 Quando terminar este curso...

As águas se direccionarão para outros cursos.

Que venham outros cursos, o EBA 2009, o doutorado...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO-SILVA, D. A.; SOUZA, F. L. **A linguagem da arte como efeito do poder totalitário**. In: XIII Encontro de Iniciação Científica, 2008, Campinas. XIII Encontro de Iniciação Científica. Campinas : PUC-Campinas, 2008.

ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, I. (Org.). **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2a ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, J. **A leitura do mundo por meio dos sentidos : histórias de ensino, aprendizagem e deficiência visual**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Linguística. 201 p, 2008.

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de Ensinar**. São Paulo: Ars Poética. APPLE, Michael W. **Education and Power**. Boston: Routledge, 1995.

ANDRÉ, M. C. S. Crenças Educacionais de futuros professores de LE em fase de conclusão do curso de formação. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Pelotas, UCPel. Pelotas, 1999

ARAGÃO, M. C. F. F. E. **Contextualizando a Arte na Escola para Todos**. Integração, Brasília: v. 14, n. 24, p. 37-43, 2002

ARANTES, K. G. **O ensino de língua inglesa e as novas tecnologias : a relação entre o dizer e o fazer do professor**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Linguística. 131 p, 2008.

ARAÚJO, D. R. **Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2004.

BACH, H. **A visual Narrative Concerning Curriculum, girls, photography, etc**. Edmonton, Alberta, Canadá: Qual Institute Press, 1959.

BAKHTIN, M.M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. pp 275 – 326.

BARBOSA, A. M. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1995.

BARCELOS, A. M. F. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach**. 2000. 357 f. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua) – The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.

BARCELOS, A. M. F; BATISTA, F. de S; ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004. p. 11-29.

BRASIL CNS. Resolução CNS 196/96 - **Diretrizes e Normas. Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos**. Diário Oficial da União; 1996. p. 21082-5. Disponível em: <<http://www.propp.ufu.br/cep/Reso196.doc>>, acesso em: 04 set. 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997a. 130p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997b. 144p.

BYGATE, M. **Some current trends in applied linguistics**. Lancaster University. AILA REVIEW, 2004. p. 6-22.

CARUSO, F; FREITAS, M. C. S. de . **Educar é fazer sonhar**. Princípios (São Paulo), v. 83, p. 67-72, 2006.

CARVALHO, V. C. P. S. **A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de letras: crenças e mitos.** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

CASTANHO, M. E. L. M. **Arte-Educação e intelectualidade da Arte.** Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Pontífice Universidade Católica/PUC – Campinas, SP, 1982.

CASTILHO, A. T. de. **A língua falada no Ensino de Português.** São Paulo. Contexto, 1998.

CAVALCANTI, M. C. **Applied Linguistics:** Brazilian perspectives. AILA REVIEW, 2004. p. 23-30.

CELANI, M.A.A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M.C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas.** Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.129-142.

CLANDININ, D.J. **Classroom Practice:** teachers images in action. Philadelphia: The Falmer Press, 1986.

CLANDININ, D.J. **Handbook of narrative inquiry:** Mapping a Methodology. Sage: Thousand Oaks, Canadá, 2007. 693 p.

CLANDININ, D.J; CONNELLY, F. M. Personal Experience Methods. In Denzin, N.K. & Y.S. Lincoln (Eds.). **Handbook of Qualitative Research.** Thousand Oaks, California: Sage Publications. 1994

CLANDININ, D.J; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry:** experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. p 502-528.

COBRA, Rubem Q. - **O Teatro Educativo.** Site www.cobra.pages.nom.br, internet, Brasília, 2006

COLES, R. **The Call of Stories:** Teaching and the Moral Imagination. Houghton Mifflin Harcourt, 1989, 212 p

CONNELLY, M; CLANDININ, D.J. **Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience**. New York: Teacher College Press. 1988

CONNELLY, M; CLANDININ, D.J. **Stories of Experience and Narrative Inquiry**. Educational Researcher, 19 (5), 2-14. 1990.

CONNELLY, M; CLANDININ, D.J. **Telling teaching stories**. Teacher Education Quarterly, 1994. p 145-158.

CONNELLY, M; CLANDININ, D.J. **Narrative and Education**. Canada: Journals Oxford Ltda, 1995.

CONNELLY, M; CLANDININ, D.J. **Narrative inquiry**. Complementary Methods for Research in Education. 3. Ed. Washington: American Educational Research Association, 2004. p. 327-353.

CRISTÓVÃO, V.L. **L1 co-construindo L2?** Dissertação (Mestrado, PUC/SP/ Programa de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas -LAEL). PUC/SP, São Paulo. 1996.

CUNHA, M. C. K. Projeto de Pesquisa: **Grupo de Teatro Amador do Curso de Letras**. Uberlândia, 2007.

DAMIÃO, S. M. **Crenças de professores de inglês em escolas de idiomas: um estudo comparativo**. 1994. 116 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

DAMIANOVIC, M. C. C. L. **Caminhando, buscando e tecendo significados de vida e educação**. Dissertação de mestrado – PUC – SP, programa de Estudos Pós graduados em Linguística Aplicada e estudos da Linguagem, 1999

DAMIANOVIC, M. C. O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. In: **Linguagem & Ensino**. Pelotas. v. 8, n.2, P. 1-295. Jul/dez 2005 DERDIK, E. (1989). Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione.

DENZIN, N; LINCOLN, Y. **Collecting and Interpreting Qualitative Materials**. London: Sage, 1998.

DEWEY, J. **Art as Experience**. Toms River, N.J: Capricorn Books. 1934.

DEWEY, J. **Experience and Education**. New York: Collier Books. 1938.

DIAMOND, C. T. P; Mullen, C. A **Teacher Education and Reflection Institute** (TERI 1997). 1997.

DIAMOND, C.T.P; MULLEN, C.A **The Postmodern Educator: Arts-Based Inquiries and Teacher Development**. New York: Peter Lang, 1999.

DIAS, E. **Falar ou não falar?: Eis a questão**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2003.

DUARTE JR., J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papirus, 1988.

DUARTE, A. L. B. **Novas perspectivas educacionais**: a inserção de linguagens artísticas no ensino de História. Apresentação na Semana de História, Universidade Federal de Uberlândia, 2006

DUARTE, V. L. C. **Living Drama in the Classroom**: Uma Proposta de Abertura à Aprendizagem Significativa. *Psicologia da Educação - Revista do Programa de Estudos Pós Graduados da PUCSP*, São Paulo, n. 12, p. 9-32, 2001.

DUBOIS, J; MATHÉE, G. (e outros). **Dicionário de Linguística**. São Paulo : Cultrix, 1997-98.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.) **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, p. 31-44, 2004.

EISNER, E. W. **The Enlightened Eye**. New York: Macmillan Publishing Company, 1991.

EISNER, E. W. **The Arts and the Creation of Mind**. New Haven, CT: Yale University Press, 2002. 258p.

ELY, M, VINZ, R. ANZUL, M.; DOWNING, M. **On Writing Qualitative Research: Living by words**. London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2001.

ESTEFOGO, F. **Reflexão crítica: caminhos para novas ações**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2001.

FELIX, A. **Uma reflexão sobre o papel das crenças no fazer do professor em sala de aula**. Claritas, 4 : 85-95. 1998.

FERNANDES, R. **A arte como objeto: produções teatrais e cinematográficas como proposta de novos olhares sobre o ensino e pesquisa em História**. Apresentação na Semana de História, Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

FERNANDES, V. L. P. **A imitação no processo de aprendizagem: reflexões a partir da história da educação e do ensino de arte**. In: I Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul - UNIDERP/UEMS, 2003, Campo Grande. I Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul. Campo Grande : UNIDERP, 2003.

FERRAZ, M. C. F. **Clube De Alegoria E Crítica Homem Da Meia Noite: Da Criação A Símbolo Da Primeira Capital Brasileira Da Cultura**. 2006. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

FERREIRA, A. B. de H. **Minidicionário Aurélio**. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2000.

FRANGE, L. B. P. **Arte e leitura de imagens – Considerações**. Disponível em: <http://jurema-sampaio.pro.br/pedagogia/textos/pdf/artigo_arteleitura.pdf>. Acesso em 12/12/2008

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1984. 96 p.

FREITAS F. BORG, J. **Arte é conhecimento, é construção, é expressão**. REVISTA ART&: EDUCAÇÃO - CULTURA - FORMAÇÃO - COMUNICAÇÃO - PRODUÇÃO, Internet, v. 03, 2005.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIMENEZ, T. N. **Learners becoming teachers**: an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil. 1994. 343 f. Tese (Doutorado) – Lancaster University, Lancaster, 1994.

GIMENEZ, T., MATEUS, E., ORTENZI, D. & REIS, S. **Crenças de licenciandos em Letras sobre ensino de inglês**. Signum, 3 : 111-124. 2000.

GIULIANO, M. S. M. A. **Estratégias e Reações de uma professora de Língua Estrangeira em Momentos de Dúvidas em sala de aula**. Dissertação de mestrado, Unicamp, 1994

GREENE, M. **Releasing the imagination**: essays on education, the arts, and social change. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1995.

GREENE, M. **Variations on a blue guitar**: the Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education. New York: Teachers College Press, 2001.

GUIMARÃES, E. **Uma Caracterização Ampla para a História em Quadrinhos e seus Limites com Outras Formas de Expressão** – artigo apresentado no Intercom 1999 – Rio de Janeiro – 1999.

KRAEMER, M. A. D. **No Meio do Caminho Tinha... A Ortografia!**. Revista CESUMAR, v. 13, p. 13-26, 2008.

KRESS, G; van LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. Nova York: Routledge. 1996.

KOCH, I. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBERALI, F. C. **O Papel do Coordenador no Processo Reflexivo do Professor**. Dissertação de Mestrado. Puc/SP. 1994.

LIBERALI, F. C. **O Diário como Ferramenta para a Reflexão Crítica**. Tese de Doutorado. PUC-SP. 1999.

LIBERALI, F. C; MAGALHÃES, M. C. C; CAVENAGHI-LESSA, A. B. ; FIDALGO, S. S. **Educando para a cidadania em contextos de transformação.** The Specialist, v. 27, p. 169-188, 2006.

MACHADO, J. L. A. **Cinema e Currículo:** Caminhos e Possibilidades V Encontro de Pesquisadores em Educação: Currículo.. 2006. (Participações em eventos/Encontro).

MAIRYNK, M. F. **Refletindo, Interagindo, Praticando... nas trilhas do conhecimento sobre o ser professor.** Dissertação de mestrado PUC-SP, 2000

MAIRYNK, M. F. **Luzes, Câmera, Reflexão ... nas trilhas do conhecimento sobre o ser professor.** Tese de Doutorado PUC-SP, 2007,

MAGALHÃES, M.C.C. Teacher and researcher dialogical interactions: learning and promoting literacy development. In: Alvarez, A. e Del Rio, P. (Ed.) Education as social construction. Madrid: infancia y aprendizaje. (1994)

MAGALHÃES, M.C.C. **Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas:** Foco na formação de professores. The ESPECIALIST, 17(1), 1-12. 1996.

MARQUES, E. **MUDE.** Disponível em:
<<http://www.geocities.com/Paris/Concorde/9366/mude.htm>> Acesso em: 18/12/2006

MARTINS, A. F. **O desenho reproduzido e a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental.** (Dissertação de Mestrado) Brasília : UnB, 1997.

MEIXNER, G. H. L. B.D. **A Expressão Plástica dos Itens Formais Pelo Deficiente Visual ,** São Paulo, 2001 disponível em
<http://www1.worldbank.org/education/adultoutreach/Doc/SpecialEd_Gustavo_port.doc> acesso em: 13/12/2008

MELLO, D. **Viajando pelo interior de um ser chamado professor.** Dissertação (Mestrado em Linguística). LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1999. 173 p.

MELLO, D. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências**: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de letras. Tese (Doutorado em Linguística). LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005. 225 p.

MELLO, D. M. Give **The Teachers a Blank Sheet**. New York: Peter Lang, 1999

MELLO, D. M. **The Language of Arts in a Narrative Inquiry Landscape** In D.J. Clandinin (Ed.), Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology (pp. 146-176). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

MIRANDA, D. F. **Parâmetros curriculares nacionais de ensino fundamental e de ensino médio para língua estrangeira**: leitura articulada e percepções de professores. Sínteses (UNICAMP), v. 11, p. 373-386, 2006.

MOITA LOPES, L.P. da. **A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada?** IN: I. SIGNORINI, (org.) Língua(gem) e identidade. Mercado de Letras. 1998

MORAES, M. G. **O saber e o poder do professor de línguas**: algumas implicações para uma formação crítica. Dissertação de Mestrado. Unicamp, 1990

MORAIS, F. **Arte é o que eu e você chamamos arte**. São Paulo: Record, 2002.

MOREIRA, V. **Um estudo comparativo de instrumentos e procedimentos na investigação de crenças de professores de inglês**: foco na formação reflexiva. Dissertação de Mestrado. Unesp – Araraquara – SP, 2008.

MURPHY, S.M. **Understanding Children's Knowledge**: a narrative inquiry into school experiences. Ph.D thesis developed at the University of Alberta, Canadá. 2004.

OLDFATHER, P; WEST, J. **Qualitative research as jazz**. Educ Res.v. 2, p. 22–26. 1994

OLIVEIRA, V. F; OLIVEIRA, V.F; FABRÍCIO, L. E. de O. **Imagens na pesquisa com professores**: o oral e a fotografia. In: Revista do Centro de Educação. Universidade de Santa Maria, v29, n.1, 2004

ORTIZ, H. M. **Educadores Em Formação**: Uma Experiência Colaborativa De Professores Em (Trans)Formação Inicial. Dissertação de Mestrado. PUC - SP, 2002, 188 p.

OSTROWER, F. **Meu caminho é a gravura**. In: Museu Nacional de Belas Artes. Catálogo da "Exposição Retrospectiva de Fayga Ostrower: obra gráfica 1944-1983". Rio de Janeiro. 1983

PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

PERINA, A. A. **As crenças dos professores de inglês em relação ao computador: coletando subsídios**. 2003. 92 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor**. Porto Alegre: Artmed. 2002.

PIRES, E.A. **De Mapas e Posturas Críticas: histórias das reflexões entre uma professora e sua coordenadora**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1998.

RABAÇA, C. A; BARBOSA, G. **Dicionário de Comunicação**. São Paulo, 1997.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica**. Línguas & Letras (UNIOESTE), v. 8, p. 13-20, 2007.

REYNALDI, M. A. **A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, Campinas, 1998.

RIBEIRO, O. M. **A Arquitetura da realidade**: espaço e criação, linguagem e gênese, SD

RICHARDS, J. C. e ROGERS, T.S. **Approaches and methods in language teaching**. 2nd ed. Cambridge University Press. 2001.

RIGOLON, P. S. T. **O Trabalho Monográfico**: um instrumento mediador da reflexão crítica na formação inicial do professor de língua inglesa? Tese de Doutorado PUC-SP, 2006

ROJO, R.H.R. **Perspectivas para os estudos sobre a linguagem na Virada do Milênio: o caso da Linguística Aplicada.** Mesa Redonda. V Seminário de Teses em Andamento. IEL/UNICAMP, 28/10/1999. 1999.

RUSCHMANN, C. B. F. **Formação artística e consciência ambiental.** In: VI Congresso OIUDSMA., 2006, Curitiba. comscientia-nimad.ufpr.br/artigos, 2006.

SANTOS, E. A. dos, **Do lúdico ao pedagógico**, Dissertação de Mestrado. PUC-SP. 2008

SILVA, I. M. da. **Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: um estudo de caso.** 2000. 115f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pós- Graduação em Letras: Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

SILVA, K. A.; ROCHA, Cláudia H.; SANDEI, Maria de Lourdes R. **A importância do estudo das crenças na formação de professores de línguas.** Contexturas, APLIESP, v. 8, n. 8, p. 19-40, 2005.

SILVEIRA, M. I. M. **Línguas Estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino.** São Paulo: Catavento, 1999.

TELLES, J.A. **Teatro Improvisacional e Desempenho Estratégico em Língua Estrangeira.** Dissertação de Mestrado. PUC-S.P, 1991

TELLES, J.A. **Being a Language Teacher: Stories of critical reflection on language and pedagogy.** Doctoral Thesis, University of Toronto-Canada. 1996.

TELLES, J.A. **Brincando com Rosa: Uma professora busca o valor da palavra.** Videonarrativa. Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (videoteca). 1997.

TELLES, J.A. **Educação de Professores: Espaço, sentimento e prazer.** Videonarrativa Videoteca da Secretaria de Estado da Educação do Município de São Paulo. 1998a.

TELLES, J.A. **Um Imenso Edredon: Descobrimos-Se Professora.** Videonarrativa. Videoteca da Secretaria de Estado da Educação do Município de São Paulo. 1998b.

TELLES, J. A. **Mistórias: Vídeobiografias enquanto textos orais e visuais na pesquisa e educação de professores.** In: IV Encontro Nacional De Interação Verbal E Não-Verbal:

Metodologias Qualitativas, Brasília, DF. IV Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não-Verbal: Metodologias qualitativas. 1999.

TELLES, J. A. **Modos de Representação**: O espetáculo teatral como dispositivo de reflexão e representação do desenvolvimento do professor.. In: Maria Helena Vieira Abrahão. (Org.). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e reflexões*. 1 ed. Campinas: Pontes Editora, Artelingua, 2004, v. 1, p. 61-106.

TELLES, J.A. **Pesquisa Educacional com Base nas Artes e Reflexão Compartilhada**: por formas alternativas de representação da docência e do conhecimento dos professores. 2005. Tese (Livre-Docência em Educação), UNESP - Universidade Estadual Paulista, Assis, SP, 2005.

TELLES, J. A. **Reflexão deflagrada por fotografias**: O discurso justificador e as representações da formação profissional do professor.. *Linguagem & Ensino* (UCPel), v. 10, p. 327-370, 2007.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VIEIRA et al. **ARTE** disponível em
<http://www.vitoria.es.gov.br/secretarias/educacao/diretriz_pdfs/arte.pdf> acesso em:
20/12/2008

WENGER, E. **Communities of Practice**: learning, meaning and identity. Cambridge University Press, 1998.

YONEMURA, M. **Teacher conversations**: A pontencial source of their own professional growth. *Curriculum Inquiry*, 12(3), 239-256, 1982.

APÊNDICES

Apêndice A

PLANO DE CURSO

CH TEÓRICA: 40 horas	CH PRÁTICA:	CH TOTAL: 40 horas
PROFESSORAS: Dilma Maria de Mello / Thays Gonçalves Arantes		ANO/SEMESTRE: 2008-1

EMENTA

Formação crítica de professores; Discussão das abordagens contemporâneas sobre o ensino e aprendizagem por meio da arte;

JUSTIFICATIVA

Os problemas enfrentados, por professores e alunos, no espaço da sala de aula e no contexto educacional como um todo, tem apontado para a necessidade de instauração de um processo reflexivo contínuo de forma que se possam criar caminhos de transformação do fazer pedagógico.

O curso “Educação com base em arte” consiste em um espaço de estudo, debate e reflexão sobre o ensino com base em arte, pensando a arte como um caminho possível para abranger a diversidade da/na sala de aula. Dessa forma, os estudos realizados visam criar espaço para discussão sobre as questões que permeiam a formação do professor, a importância e como utilizar arte em sala de aula, considerando arte como toda experiência que provoque, propositalmente, o estético (Maxine Greene, 2001).

Este curso poderá proporcionar aos participantes um espaço de discussão para entendimento, transformação de suas concepções sobre suas práticas e sobre o espaço educacional no qual estão inseridos, além de colaborar para sua formação como professores. Mais que buscar respostas, parece interessante provocar questionamentos, reflexão e despertar os participantes para outras possibilidades de ensinar e aprender.

OBJETIVOS DO CURSO

Objetivo Geral:

Criar um espaço de estudo, debate e reflexão sobre o ensino com base em arte, pensando a arte como um caminho possível para abranger a diversidade da/na sala de aula.

Objetivos Específicos:

- Analisar diferentes abordagens de ensino.
- Analisar o processo de ensino e aprendizagem por meio da arte.
- Desenvolver objetos de arte relacionados ao processo de ensino e aprendizagem.

PROGRAMA

Unidade I – O que é e quem trabalha com educação com base em arte?

- Leitura sobre educação com base em arte.
- Pesquisas e trabalhos de educação com base em arte. (gancho para histórias de vida)
- Unidade II – O que eu faço com arte em sala de aula? O que me levou a isso?
- Histórias de vidas, de sala de aula, de professores e alunos.

Unidade III – O que eu poderia fazer diferente com arte em sala de aula?

- Experiências de pesquisa na área de formação de professores.

METODOLOGIA

- Discussão de textos previamente designados, debates, desenvolvimento de pesquisas, dinâmicas de grupo e aulas expositivas dialogadas.
- Produção e exposição de objetos de arte.
- Exposição de histórias sobre vivências de sala de aula.
- Apresentação de filmes a serem utilizados como ponto de partida para as discussões e análises propostas e, também, como forma de trazer temas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem.
- Utilização de recursos didáticos básicos, tais como material de arte, quadro e giz, retro-projetor, data-show, tv e vídeo.

AValiação

Durante todo o curso, será realizado um processo contínuo de avaliação com os participantes do projeto, a ser realizada por meio de questionário com questões abertas e fechadas e/ou pela escrita de diários, pela criação de objetos de arte. A avaliação do projeto será realizada,

também, por ocasião de encontros para sessões reflexivas entre os participantes, a professora-ministrante do curso e a coordenadora do projeto de extensão.

BIBLIOGRAFIA

CELANI, M. A. A. (Org.) . *Professores e Formadores em Mudança. Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da Prática docente*. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003, v. 01. 223 p.

CONNELLY, M & CLANDININ, D.J. (1988) *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*. New York: Teacher College Press.

CONNELLY, M & CLANDININ, D.J. (1994) *Telling Teaching Stories*. *Teacher Education quarterly*, 21 (1), 145-158.

DEWEY, J. *Art as Experience*. Toms River, N.J: Capricorn Books. 1934

DEWEY, J. *Experience and Education*. New York: Collier Books. 1938

DIAMOND, C.T.P & Mullen, C.A *The Postmodern Educator: Arts-Based Inquiries And Teacher Development*. New York: Peter Lang, 1999, p.

DUARTE, V. L. C. *Living Drama in the Classroom: Uma Proposta de Abertura à Aprendizagem Significativa*. Psicologia

a Educação – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados da PUCSP, São Paulo, n.12, p. 9-32, 2001.

EISNER, E.W. *The Enlightened Eye*. New York: Macmillan Publishing Company, 1993.

ELY, M, VINZ, R. ANZUL, M. & DOWNING, M. (2001). *On Writing Qualitative Research: Living by words*. London and Philadelphia: Routledge Falmer.

FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; Barcelos, A. M. F. (2005) *Linguística Aplicada & Contemporaneidade*. São Paulo: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores.

GIMENEZ, T. (Org.). (2002) *Trajetórias na Formação de Professores de Línguas*. Londrina: Editora UEL.

GREENE, Maxine. *Variations on a blue guitar: the Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education*. New York and London: Teachers College Press, 2001.

GREENE, Maxine. *Releasing the imagination: essays on education, the Arts, and Social Change*. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

LEFFA, V. J. Aspectos Políticos da Formação do Professor de Línguas Estrangeiras. In: Leffa, Vilson J. (Org.) *O Professor de línguas estrangeiras, construindo a profissão*. Pelotas, 2001, v. 1, 333-335.

LIBERALI, F. C. O Desenvolvimento Reflexivo do Professor. *The Specialist*, 17 (1), 19-37, 1996

MAGALHÃES, M.C.C (2003) A Formação do Professor Como Profissional Reflexivo. Campinas: Mercado de Letras.

MELLO, D. M. (2005) *Histórias de Subversão do Currículo, Conflitos e Resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de letras. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL/PUCSP*.

MOITA LOPES, L. P. Ensino de Inglês Como Espaço de Embates e de Políticas de Diferença. In Gimenez, T; Jordão, C.M.; Andreotti, V., (Org.). *Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública*. Pelotas: Educat (Editora da Universidade Católica de Pelotas), 2005, v., p.

NÓVOA, A. (1992) Os Professores e as Histórias da sua Vida. In Vida de Professores, Portugal: Porto Editora Ltda, 11-29.

TELLES, J.A. *Teatro Improvisacional e Desempenho Estratégico em Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado. PUC-S.P, 1991

TELLES, J.A. *Being a Language Teacher: Stories of critical reflection on language and pedagogy*. Doctoral Thesis, University of Toronto-Canada, 1996

TELLES, J.A. *Brincando com Rosa: Uma professora busca o valor da palavra. Videonarrativa*. Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (videoteca), 1997.

TELLES, J.A. *Educação de Professores: Espaço, sentimento e prazer*. Videonarrativa. Videoteca da Secretaria de Estado da Educação do Município de São Paulo, 1998 a.

TELLES, J.A. *Um Imenso Edredon: Descobrimo-Se Professora*. Videonarrativa. Videoteca da Secretaria de Estado da Educação do Município de São Paulo, 1998b.

TELLES, J.A. *A Linguística Aplicada e a Contemporaneidade: contribuições da pesquisa educacional com base em arte*. Apresentação realizada em Mesa Redonda ocorrida no VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada – CBLA, realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004 a.

TELLES, J.A. Modos de Representação: O espetáculo teatral como dispositivos de reflexão e representação do desenvolvimento do professor. In ABRAHÃO, M.H.V. (Ed.) *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, 2004 b.

TELLES, J.A. *Reflexão e Identidade Profissional do Professor de LE: que histórias contam os futuros professores*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 4(2), 57-83, 2004c

TELLES, J.A. *O Discurso Compartilhado Entre Professores: o objeto de arte como deflagrador de reflexão*. Trabalho apresentado na ECER - 2004 European Congress of Educational Research, Universidade de Creta, Grécia, 2004d.

WENGER, E. *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. Cambridge University Press, 1998.

WIDDOWSON, H. G., *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press, 1978.

Apêndice B

Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, _____, concordo em participar da pesquisa científica na linha de *ESTUDOS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS* da aluna de pós-graduação (Mestrado em Linguística – UFU) *THAYS GONÇALVES ARANTES*, sob a orientação da Profª. Drª. *DILMA MARIA DE MELLO*. A pesquisa tem como objetivos descrever e analisar criticamente: (1) a experiência de ensino por meio das arte; (2) o espaço de diversidade proporcionado pelo ensino com base em arte. A pesquisa será realizada a partir de um curso de extensão sobre ensino com base em arte a ser oferecido nas dependências do ILEEL, na Universidade Federal de Uberlândia.

Concordo e tenho disponibilidade para participar dos encontros do curso, desenvolver os objetos artísticos que porventura venham a ser propostos, participar das conversas dialogadas, fazer os diários reflexivos, responder questionários, e-mails. É de meu conhecimento que os dados gravados, após transcritos serão desgravados.

Os benefícios de minha participação nessa pesquisa serão:

- a) a oportunidade de participar e aprender sobre o processo de pesquisa;
- b) discutir sobre ensino por meio das arte e o espaço de diversidade propiciado pelas mesmas e
- c) inserir-me em um grupo de professores que visam discutir formas alternativas de se ensinar e aprender, que podem contribuir para minha prática em sala de aula.

E as possíveis desvantagens decorrentes da minha participação na pesquisa:

- a) sentir-me invadido, coagido, constrangido nas práticas de sala de aula, durante a coleta de dados.

É de meu conhecimento, que tenho a liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem implicação de prejuízos à minha pessoa, sem impedimentos para continuar a participar do curso de extensão. Tenho garantido, ainda, o acesso, a qualquer tempo, às informações relacionadas à pesquisa, além da garantia de confidencialidade, sigilo e privacidade de meus dados pessoais.

Concordo em participar desta pesquisa e autorizo a publicação dos dados sem a identificação pessoal, a partir da gravação em áudio dos encontros, das imagens ou textos artísticos produzidos no decorrer do curso, dos diários reflexivos, e-mails trocados entre participantes e pesquisadora-participante.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado por mim e pelas pesquisadoras responsáveis em 2(duas) vias de igual teor, ficando uma 1(uma) das vias em meu poder.

Tenho conhecimento que qualquer dúvida a respeito da pesquisa poderei entrar em contato com:

Pesquisadoras: Dilma Maria de Mello, João Naves de Ávila, 2121 Campus Santa Mônica – BL 1U, 3239-4102

Thays Gonçalves Arantes, Marques Póvoa, 643, (34) 9187-1707

Comitê de Ética em Pesquisa/UFU: (34) 3239-4531

Uberlândia - MG, ____ de ____ de ____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura das pesquisadoras responsáveis

ANEXOS

Anexo A

A arte me ensinou...

"A arte me ensinou
A modificar
Porque não sei cantar
 não sei dançar
 não sei pintar
Mas aprendi a falar
 a observar.
Muitas vezes a arte foi mãe,
 amiga
 companheira.

Aprendi estas experiências no
caderno de infância
nas lições com cores primárias

Acredito simplesmente que a Arte realmente faz a diferença Na vida de cada um.”

A	L	E	G	R	I	M
	I					A
	L					E
	I					Z
	C					O
	A					N
						A

Anexo B***Era Uma Vez***

Helen Buckley

Era uma vez um menininho bastante pequeno que contrastava com a escola bastante grande.

Uma manhã, a professora disse:

-- Hoje nós iremos fazer um desenho.

Que bom! Pensou o menininho. Ele gostava de desenhar leões, tigres, galinhas, vacas, trens e barcos.

Pegou a sua caixa de lápis de cor e começou a desenhar. A professora então disse:

-- Esperem, ainda não é hora de começar!

Ela esperou até que todos estivessem prontos.

-- Agora, disse a professora, nós iremos desenhar flores.

E o menininho começou a desenhar bonitas flores com seus lápis rosa, laranja e azul.

A professora disse:

-- Esperem! Vou mostrar como fazer.

E a flor era vermelha com caule verde.

-- Assim, disse a professora, agora vocês podem começar.

O menininho olhou para a flor da professora, então olhou para a sua flor. Gostou mais da sua flor, mas não podia dizer isso virou o papel e desenhou uma flor igual a da professora. Era vermelha com caule verde.

Num outro dia, quando o menininho estava em aula ao ar livre, a professora disse:

-- Hoje nós iremos fazer alguma coisa com o barro.

-- Que bom! Pensou o menininho.

Ele gostava de trabalhar com barro. Podia fazer com ele todos os tipos de coisas: elefantes, camundongos, carros e caminhões. Começou a juntar e amassar a sua bola de barro.

Então, a professora disse:

-- Esperem! Não é hora de começar!

Ela esperou até que todos estivessem prontos.

-- Agora, disse a professora, nós iremos fazer um prato.

Que bom! -- pensou o menininho.

Ele gostava de fazer pratos de todas as formas e tamanhos. A professora disse:

-- Esperem! Vou mostrar como se faz. Assim, agora vocês podem começar.

E o prato era um prato fundo.

O menininho olhou para o prato da professora, olhou para o próprio prato e gostou mais do seu, mas ele não podia dizer isso. Amassou seu barro numa grande bola novamente e fez um prato fundo, igual ao da professora.

E muito cedo o menininho aprendeu a esperar e a olhar e a fazer as coisas exatamente como a professora. E muito cedo ele não fazia mais coisas por si próprio.

Então aconteceu que o menininho teve que mudar de escola. Essa escola era ainda maior que a primeira. Um dia a professora disse:

-- Hoje nós vamos fazer um desenho.

Que bom! Pensou o menininho e esperou que a professora dissesse o que fazer.

Ela não disse.

Apenas andava pela sala.

Então veio até o menininho e disse:

-- Você não quer desenhar?

-- Sim, e o que é que nós vamos fazer?

-- Eu não sei, até que você o faça.

-- Como eu posso fazê-lo?

-- Da maneira que você gostar.

-- E de que cor?

-- Se todo mundo fizer o mesmo desenho e usar as mesmas cores, como eu posso saber o desenho de cada um?

-- Eu não sei . . .

E então o menininho começou a desenhar uma flor vermelha com o caule verde

BUCKLEY, H. *Era Uma Vez* Disponível em:

<http://www.contandohistorias.com.br/historias/2004495.php> acessado em 09 jan. 2007

Anexo C**Give the Teachers a Blank Sheet**

Dilma Maria de Mello

Next time you go to a Teacher training
give the teachers a blank sheet
You don't have to do anything
Just sit down and wait

Some of them will do nothing
Some of them will wait for the directions
Some will try to guess what you expect them to do
Some will draw the same picture they have been trained to do

But, maybe on the second session
Some of them may think that
you are such a crazy "expert"
Then, they may start doing whatever they want
A house, a road, a butterfly...

I was given a blank sheet
And I suddenly realized
how many beautiful things
I was able to draw
I was an artist and I didn't know that!

Next time you go to a Teacher training
give the teachers a blank sheet
Some of them may throw it away
Some may pour their theories on it
Some may just fly...