VI CONBALF
ALFABETIZAÇÃO E DEMOCRACIA: DIREITO À LEITURA E À ESCRITA

CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO
ISSN 2763-8588

FORMAÇÃO ESTÉTICA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES: uma questão (para a área da) Didática?

Caroline Fanizzi[1]

Jilvania Lima dos Santos Bazzo[2]

Eixo temático: 7 - Alfabetização e formação inicial e continuada de professores

Resumo:

A arte no espaço escolar com frequência restringe-se à responsabilidade de professores licenciados em Artes. Seu ensino costuma limitar-se a uma educação visual e plástica, com ênfase na apreensão e reprodução de técnicas, e seu valor distorcido por uma perspectiva utilitária. Percebendo a arte, a compreensão de sua linguagem, as experiências, criações e fruições estéticas e artísticas, como elementos fundamentais à humanização de um sujeito, buscamos refletir sobre a formação artística e estética dos professores alfabetizadores e sobre como esses elementos são percebidos no processo de alfabetização de crianças aqui entendido como uma *experiência educativa de leitura do mundo*. Ignorar a dimensão artística e estética do ato educativo no processo de alfabetização e letramento pode implicar uma percepção fragmentada da educação e da criança. A redução da função docente à dimensão estritamente cognitiva e à aplicação de métodos e técnicas que se supõem capazes de prever aquilo que do outro irá emergir parece ignorar aquilo que se situa essencialmente na dimensão do sujeito, da criação e metaforização dos sentidos, da fruição sensível e estética, aquilo que a experiência artística permite e promove de forma profunda e significativa.

Palavras-chave: Didática; educação estética; alfabetização; letramento; formação de professores.

[1] Doutora em Sciences de l'Éducation pela Université Paris VIII e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Professora na Universidade Federal de Santa Catarina. Contato: caroline.fanizzi@gmail.com

[2]Pós-Doutora em Educação pela Universidade do Minho e Doutora em Educação pela UFBA. É professora da Universidade Federal de Santa Catarina e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática e suas Multidimensões - GEPDiM. Contato: jilvania.bazzo@ufsc.br

Introdução

Na educação são bastante frequentes as discussões sobre a importância do ensino de Arte nas escolas. Diversos autores, pesquisadores e arte-educadores dedicam-se ao estudo do que seriam as melhores propostas, metodologias e formas de organização curricular, além das implicações que o ensino de Arte traz à formação dos educandos e à educação de maneira geral.

Em algumas escolas, a arte costuma estar limitada à atuação dos professores especialistas, para quem são frequentemente reservados poucos minutos de aula durante a semana. Seria esse o lugar da arte dentro das escolas? Seria a percepção e o reconhecimento da dimensão artística da educação função e responsabilidade exclusivas do professor de Arte? Qual o espaço reservado para a arte no ciclo de alfabetização? Esses questionamentos suscitam a reflexão se, a despeito da postura adotada pelo(a) professor(a), não haveria em todo ato educativo – especialmente de crianças – uma dimensão artística, estética, poética, sensível, inerente e constitutiva daquilo que seria a educação, quando entendida em seu sentido mais amplo.

Para nos aproximarmos desses questionamentos teceremos algumas reflexões acerca do lugar ocupado pela arte na função dos professores alfabetizadores, aqueles que prioritariamente se dedicam à educação das crianças nos primeiros e fundamentais anos de apropriação do sistema de escrita alfabético (SEA). De que forma é percebida na função atribuída aos professores alfabetizadores esta dimensão artística – do olhar, da percepção, da fruição e da criação –, dimensão livre das amarras metodológicas frequentemente impostas ao ensino? Nos diversos discursos que participam da construção acerca do que seria a função dos professores alfabetizadores haveria a percepção ou a consciência dessa dimensão?

Independentemente de seu reconhecimento, parece ser ela estrutural à educação uma vez que a arte exerce um papel indispensável na vida das pessoas e das sociedades desde os primórdios da civilização, constituindo-se como fator essencial de humanização (FERRAZ; FUSARI, 1993). O modo como é compreendida a função dos professores alfabetizadores constrói-se a partir de uma série de discursos que veiculam saberes, modelos e padrões, compartilhados e reconhecidos socialmente. Dentre os discursos que participam desta construção parece ocupar lugar privilegiado – em validade e influência –, aquele que se origina e reproduz a partir do currículo dos cursos de formação de professores, os cursos de Pedagogia, uma vez que são esses os espaços legítimos e responsáveis pela formação dos professores que se dedicarão ao ensino das crianças no processo de alfabetização nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Por envolver questões sociais e de poder, a organização curricular nos mais variados níveis é, com frequência, alvo de grandes embates e discussões. Entendemos currículo como uma construção social que, como tal, carrega em si ideais de indivíduo e de educação presentes na sociedade (NEIRA, 2009). É produto de um tempo, de uma sociedade e de uma cultura e revela em sua estrutura os comportamentos, corpos e padrões socialmente valorizados. A despeito dos conteúdos e métodos escolhidos, toda proposta curricular implica em uma escolha e uma seleção do que se pretende ensinar e aquilo que pode ser deixado de lado; implica em uma valoração, isto é, na definição de certos conhecimentos e conteúdos como superiores a outros.

O que poderia, então, o currículo de um curso de Pedagogia nos revelar acerca da formação estética dos professores alfabetizadores que pretende formar? A frequente restrição da arte nesse curso a uma única disciplina de Metodologia de ensino ou a algumas poucas disciplinas optativas consiste em um importante indicativo do lugar reservado à arte na formação de professores, bem como às dimensões estética, poética e criadora do ato educativo. A partir das questões assinaladas, pretendemos tecer algumas reflexões acerca da importância, aos educandos e ao ato educativo, do reconhecimento e da abertura à dimensão artística, sensível e poética na prática dos professores alfabetizadores visando ao que poderíamos compreender como uma *experiência educativa de leitura do mundo*.

2 Fundamentação teórica

Com o intuito de nos aproximarmos de nossos questionamentos e da reflexão acerca das relações entre educação, arte e alfabetização como elementos fundamentais ao processo de humanização e à formação dos sujeitos, apresentaremos aqui algumas discussões e importantes conceitos desenvolvidos por autores que se dedicaram ao estudo destas temáticas. Compreendendo a educação como o modo como acolhemos no mundo humano os recém-chegados (ARENDT, 2014), perguntamo-nos se a educação teria em si, como elemento constitutivo, uma dimensão artística, estética, sem a qual se tornaria parcial, fragmentada, reduzida.

No sentido da discussão que se pretende ora desenvolver, Libâneo (2001) observa que a educação

> [...] compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano. A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais,

> que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal (LIBÂNEO, 2001, p. 07).

Dentre as diversas relações que os sujeitos podem estabelecer com o mundo, com a cultura na qual se inserem, Moraes (2002) percebe como singular a que ocorre por meio da linguagem da arte. Segundo a autora, de forma distinta da linguagem discursiva, a linguagem da arte leva o sujeito a uma relação de reciprocidade com o mundo, com os outros sujeitos e consigo próprio. “Isso porque o conhecimento que a arte propicia, além de refletir ou expressar o ser humano, também o representa a si mesmo como um ser criador” (MORAES, 2002, p. 64). Na perspectiva apresentada pela autora, a linguagem da arte permite aos sujeitos uma relação com o mundo, e com os demais sujeitos, na qual suas possibilidades são ampliadas, intensificadas, aprofundadas. O artístico, o poético, o sensível reconhece e acolhe aquilo que é da ordem do imprevisível, do indeterminado, da metaforização dos sentidos e dos saberes – uma metáfora, como se sabe, “produz uma significação nova que não existia antes em lugar nenhum (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 115).

Tal como consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Arte, as formas artísticas não seguem uma lógica restritiva e limitada, mas “apresentam uma síntese subjetiva de significações construídas por meio de imagens poéticas (visuais, sonoras, corporais, ou de conjuntos de palavras, como no texto literário ou teatral)” (BRASIL, 1997, p. 28). Uma forma artística não consiste em um discurso linear “sobre objetos, fatos, questões, ideias e sentimentos. A forma artística é antes uma combinação de imagens que são objetos, fatos, questões, ideias e sentimentos, ordenados não pelas leis da lógica objetiva, mas por uma lógica intrínseca ao domínio do imaginário” (BRASIL, 1997, p. 28).

Como elemento fundamental de humanização, “a arte é uma dessas coisas que, como o ar ou o solo, estão por toda a nossa volta, mas que raramente nos detemos para considerar” (READ, 1963, p. 16). No contato com a natureza e com as produções culturais, “gradativamente vamos dando forma às nossas maneiras de admirar, julgar e também de fazer as diferentes manifestações culturais de nosso grupo, as obras de arte. Mesmo sem saber ou perceber vamos nos educando esteticamente, no convívio com as pessoas e as coisas” (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 17). Isto ocorre pois, ao nascermos em um mundo que nos antecede, tomamos contato com uma “história social de produções culturais que contribuem para a estruturação de nosso senso estético” (idem, p. 16).

Tal qual apresentado pelos autores aqui trazidos, compreendemos a dimensão artística na educação e na formação dos sujeitos sob perspectiva mais ampla e profunda do que uma educação exclusivamente visual ou plástica. A reflexão acerca daquilo que compartilham a arte e a educação, daquilo que à educação seria inerente, aproxima-se do

proposto por Read (1963) ao pensar uma *educação pela arte*:

> [...] a teoria a ser apresentada compreende todos os modos de auto-expressão, literária e poética (verbal), bem como musical ou auricular, e constitui uma abordagem integral da realidade que deveria ser chamada de educação estética - a educação dos sentidos nos quais a consciência e, em última instância, a inteligência e o julgamento do indivíduo humano estão baseados. E só quando esses sentidos são levados a uma relação harmoniosa e habitual com o mundo externo que se constitui uma personalidade integrada. Sem essa integração, temos [...] aqueles sistemas arbitrários de pensamento, dogmáticos ou racionalistas em sua origem, que procuram, a despeito dos fatos naturais, impor um modelo lógico ou intelectual ao mundo da vida orgânica (READ, 1963, p. 08).

Em se tratando da alfabetização, Magda Soares (2016, p. 28-29) afirma que nesse processo há três facetas independentes, mas indissociáveis. Trata-se das facetas **linguística da língua escrita**, isto é, "a representação visual da cadeia sonora da fala"; **interativa da língua escrita**, ou seja, "a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens"; e, finalmente, faceta **sociocultural da língua escrita**, que se refere aos "usos, funções, valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais". Para a autora, a primeira faceta está diretamente associada à alfabetização como processo de apropriação do sistema alfabético-ortográfico e as duas últimas facetas ao processo de letramento como práticas sociais de uso da leitura e da escrita em diferentes contextos culturais e sociais.

Alfabetização e letramento são, portanto, de acordo com Soares

> processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2020, p. 27).

Ao compreendermos que existe uma relação indissociável entre alfabetização e letramento, percebemos que o contexto de ensino e aprendizagem do sistema de escrita alfabético pela criança deverá ser aquele que seja capaz de garantir uma experiência estética com a palavra escrita e falada.

A partir do exposto, vemo-nos diante do questionamento se não deveriam ser a forma de agir, a percepção e o olhar exigidos a uma educação fundamentada na dimensão artística, estética, necessários e fundamentais a todo sujeito que se proponha a educar, a participar de forma direta dos processos de formação e humanização de um sujeito.

3 Resultados e discussão

Momoli e Egas (2015, p. 71) observam que educar exige muito mais do que o conhecimento racional, a alfabetização verbal, ou o desenvolvimento de um raciocínio lógico. Daí é fundamental que a formação dos professores alfabetizadores compreenda uma "preparação para trabalhar com uma expressão pessoal e subjetiva, que é individual e própria do professor (pois assim será com seu aluno)". Para os autores, nesse trabalho de preparação, o docente pode alimentar modos mais estéticos e abertos, sobretudo se são pensados processos formativos e se são elaboradas práticas pedagógicas na abordagem ora tratada.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, o exercício da docência deve desenvolver-se "na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo" (BRASIL, 2006). Para que esta articulação possa ocorrer, Momoli e Egas (2015) consideram que a arte não pode ser parte apenas de um componente curricular voltado ao ensino especializado do conteúdo. Os autores advogam que a essa formação compreenda uma dimensão estética,

> [...] de modo a permitir a produção de sentidos e a experiência estética ao longo do percurso formativo em que os alunos se elaboram para a docência; deve-se mostrar, a partir dessa vivência, que os processos de ensino e aprendizagem na educação básica também podem se alimentar dos saberes culturais e da experiência estética (MOMOLI; EGAS, 2015, p. 71).

Ferraz e Fusari (1993) assinalam a importância de que o professores não apenas compreendam os processos de criação infantil, mas também vivenciem e experimentem o seu processo pessoal sensível e criador. "É importante que cada pedagogo em formação inicial possa ter experiências de criação artística para saber orientar os processos criativos dos alunos. Isto requer para a Arte uma carga didática substantiva nos cursos de Pedagogia" (IAVELBERG, 2015 apud BOJUNGA, 2015, p. 01).

Moraes, Castro e Sales (2015, p. 189) também enfatizam a relevância do campo da arte na formação inicial do(a) pedagogo(a). Os autores consideram ser este campo um dos mais privilegiados no que diz respeito ao favorecimento de experimentações estéticas, pois tem como "matéria-prima" a dimensão criativa, aliada à dimensão lúdica. Acrescentam ainda que "a produção e a fruição artísticas permitem a expansão imaginativa materializada num objeto ou obra de arte e, nesse processo, se desenvolve o senso estético em meio a uma educação contínua". Diante disso, aprofundar o campo do saber artístico e estético na

formação de pedagogos(as) mostra-se imprescindível “à dilatação da percepção e da sensibilidade humana. Essa formação não é importante (apenas) pelas crescentes demandas de suprir a carência de professores de artes nas escolas, mas transcende esta questão, propondo a ampliação do horizonte formativo desse profissional” (MORAES, CASTRO e SALES, 2015, p. 190).

4 Considerações Finais

Com as reflexões aqui propostas buscamos assinalar a importância da presença da arte e das experiências de criação e fruição estética na formação do(a) professor(a) alfabetizador(a) e em sua atuação junto às crianças, tomando a presente temática como uma questão de grande relevância para a área de Didática. As discussões apresentadas permitem-nos sustentar a importância de que as dimensões artística e estética sejam incorporadas ao processo de alfabetização e letramento, de modo a ampliar e aprofundar a percepção, por parte daquele que ensina e do sujeito aprendiz, dos elementos que podem participar de uma *experiência educativa de leitura do mundo*.

Entendido a partir dessa perspectiva, o ensino do sistema de escrita alfabético supera a concepção de aprendizagem estritamente ligada à dimensão cognitiva e à aplicação de métodos e técnicas, que se supõem capazes de prever aquilo que no outro se manifestará. Amplia-se, assim, a ação docente, bem como a forma como compreendemos o processo de alfabetização. A consideração das dimensões artística e estética como essenciais à educação visa a uma experiência educativa que propicie a criação e a metaforização das formas de ler e habitar o mundo.

Referências

ARENDT, H. A crise na educação (1957). In: **Entre o passado e o futuro.** Tradução Mauro W. Barbosa. 2ª reimpressão da 7ª ed. de 2011. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte para o Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. (disponível em PDF no Portal do MEC)

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Aprova as **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia**, Licenciatura. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 maio 2006.

BRASIL. Ministério de Educação. Sistema de Avaliação da Educação Básica. **Avaliação Nacional da Alfabetização**, ANA - Edição 2016. INEP/MEC: Brasília, 2017.

BOJUNGA, S. Ensino da Arte: pedagogo ou especialista? **Boletim Arte na Escola**, edição n. 75, março / abril de 2015.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

IAVELBERG, Rosa. O professor em foco na arte-educação contemporânea. **Revista**

GEARTE, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 82-95, jan./abr. 2016.
LAJONQUIÈRE, L. **Infância e Ilusão (psico)pedagógica**: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, n. 17, p. 153-176, Curitiba: Editora da UFPR, 2001.
MOMOLI, D; EGAS, O. A dimensão estética na formação dos pedagogos. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 59-74, maio/ago. 2015.
MORAES, S. M. **Aprender a ouvir o som das águas**: o projeto poético-pedagógico do professor de Arte. Dissertação de Mestrado – FEUSP. São Paulo: 2002.
MORAES, A. C.; CASTRO, F. M. F. M.; SALES, J. A. M. Arte na formação inicial de pedagogos expressa e potencializada pelo tripé ensino, pesquisa e extensão. **Revista Cocar**. Belém/Pará, vol. 9, n.17, p. 187-202 | jan.-jul. 2015.
READ, H. **A educação pela arte**. Trad. Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.
SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.