

## Arte e educação: uma interface no curso de formação de educadores(as)

Maria Cristina dos Santos Peixoto\*

### Resumo

Este relato de experiência tem como objetivo refletir sobre a arte na educação, entendendo a arte, em uma abordagem integral, como dispositivo de uma aprendizagem totalizadora/integradora que possibilite um desenvolvimento não-fragmentado do conhecimento e do jovem, ao potencializar os seus canais criativos. Enfatiza a importância de se proporcionarem espaços nos quais diferentes linguagens expressivas sejam vivenciadas, quando corpo, mente e emoções possibilitem ao educando construir sua própria forma de expressão de linguagem, dando sentido a si mesmo e a tudo que possa vir a criar, ampliando, assim, a consciência sobre si mesmo, sobre o mundo e o outro.

*Palavras-chave:* Arte; Processo criativo; Vivências criativas.

### Art and education: an interface in the teachers' education course

### Abstract

This experiment report has the objective of reflecting upon Art Education, understanding Art, in a whole approach as the beginning of a total and integrating learning that facilitates a development that is not disconnected from knowledge and from the child with his creative channels. It focus the importance of offering an environment in which different expressive languages are experienced, when body, mind and emotion allow give the student to build his own way of language expression, giving meaning to himself and all that he might create, enlarging, then, his view reading of the world.

*Keywords:* Art; Creative process; Creative experiences.

### Buscando caminhos onde bate mais forte o coração

O tema que trago para reflexão neste relato de experiência – arte e educação: uma interface na formação de educadores(as) – representa parte das questões suscitadas e de alguns resultados desenvolvidos, na pesquisa de doutorado em educação que realizei na Universidade Federal Fluminense – RJ.<sup>1</sup>

Minha atuação como educadora e formadora de professores, há trinta anos, autoriza-me, neste momento histórico, marcado por profundas contradições, pela fragmentação do conhecimento e do próprio ser humano, a penetrar nos complexos embates teórico-práticos vivenciados na formação de professores.

Com o olhar atento nos espaços<sup>2</sup> de intervenções, por onde cotidianamente “farejo”, fui percebendo, muitas vezes, no curso de formação de professores, a presença da crise multidimensional que tem refletido na simplificação/fragmentação da realidade escolar, simplificação esta imposta por uma racionalidade fechada, originando práticas desarticuladas na formação integral do futuro educador, que tem seus fazeres engessados em “grades curriculares”.

A realidade educacional vivenciada leva-me a perceber que a ciência tem se baseado na própria exclusão do ser humano (Morin, 1999), somando-se à exclusão do

corpo, do afeto, ao desconectar o pensamento do sentimento, a objetividade da subjetividade humana no processo de aprendizagem.

Na realidade, geralmente o ensino de arte no curso de formação vem se restringindo ao aprendizado de técnicas, que acontecem por meio de aulas espremidas entre disciplinas as quais, em geral, são consideradas mais sérias, não tendo um espaço de ambiências próprio para a criação.

Sabemos que o domínio da técnica é fundamental para a execução de qualquer trabalho; no entanto, o problema surge quando a técnica se transforma em um fim em si mesmo, quando a expressão e a iniciativa dos alunos são relegadas a segundo plano, passando a atividade a ser mecânica e desprovida de sentido.

Mergulhada em muitas questões, venho constatando o lugar periférico da arte – educação na instituição-escola e a necessidade de articular a arte, em uma abordagem integral aos fazeres pedagógicos, compreendendo a sua importância – um dispositivo para uma aprendizagem vivencial e criativa de si mesma e do outro.

Nesta perspectiva, entendo que, mais do que o empobrecimento da vivência da arte no cotidiano escolar é o olhar simplificador/redutor sobre o processo de criação, que não tem colaborado com o rompimento da fragmentação existente, sem viabilizar uma aprendizagem cheia de sentidos e significados para os nossos educandos.

Endereço para correspondência:

\* E-mail: m\_crisalida@hotmail.com

A atualidade exige uma formação de professores menos fragmentada, que vá em direção à inteireza e à complexidade do ser humano, permitindo romper com as polaridades que, há séculos, foram impostas pela racionalidade, ainda presente, e exige a necessidade de se pensar a escola como um espaço potencial de criação de saberes humanos – sociais, éticos, lógicos, corpóreos, estéticos e culturais.

Motivada por estudos teóricos que refletem sobre mudanças paradigmáticas e sobre a arte, tenho trabalhado no sentido de que a arte não seja mais uma técnica a ser utilizada pelos professores quando lhes sobre tempo em suas aulas ou como um passatempo, mas como um real instrumento educativo que atenda aos imperativos de uma formação humana mais inteira e solidária.

Em meus embates teórico-práticos fui em busca de novas linguagens expressivas da arte, quando, mediante *vivências criativas*, os educandos eram capazes de construir conhecimentos mais “coloridos” e comprometidos com uma aprendizagem significativa e, conseqüentemente, menos fragmentada.

Sobre a categoria *vivência*, entendo-a como um saber do todo através da experiência das partes que possibilitem encontros com o próprio potencial, considerando o ser em suas múltiplas formas de expressão, favorecendo um *perceber-se em ação*.

Larrosa (2002) pode ser um aliado em tais reflexões/instigações. Segundo esse autor, experiência, em espanhol, é “o que nos passa”. Em português, experiência é “o que nos acontece”, assim, pode ser o que nos passa, o que nos acontece e também o que nos toca.

Nas observações sobre o processo pedagógico, percebo que o que fica realmente como aprendizagem no educando e em sua memória é, principalmente, originário da emoção, daquilo que foi significativo no aprender. Isso é mais difícil, quando a razão encontra-se descolada de sentimento, sendo necessário, então, transcender a lógica do ensinar-aprender, lançando-se em uma “operação de caça”, no dizer de Certeau (1994), no “incerto”, complexo, múltiplo e colorido universo da emoção e do afeto.

Este caminhar pedagógico foi delineando a minha pesquisa em arte e educação, pois, entendo que novos fundamentos teóricos, metodológicos e práticos necessitavam ser estudados, por formadores de professores, articulados às vivências e saberes dos educandos.

### **Tecendo as cores da arte**

A arte é a linguagem natural da humanidade e representa um caminho de conhecimento da realidade humana (Ostrower, 1998, p. 25-26). Assim, ela se faz presente, juntamente com a ciência, desde as primeiras manifestações humanas, pois, ao percorrermos a história,

percebemos que todos somos criadores, tendo esse poder gerador dentro de nós, pronto para ser acessado e, assim, fecundar nosso tempo segundo as nossas próprias potencialidades criativas.

Fischer (2002) afirma ser a arte necessária, à medida que a vida do homem se torna mais complexa e mecanizada, mais dividida em interesses e classes, esquecida do espírito coletivo. Acrescenta que a função da arte é refundir esse homem, torná-lo novo e são (p. 8), concluindo, que a arte é o meio indispensável para a união do indivíduo como o todo (p. 13).

Não existe apenas uma definição sobre o que é arte. Sabemos que a idéia de arte é construída socialmente, com base em referências históricas, através de teorias e outras referências sobre a formação escolar e os contextos socioculturais. Alguns entendem a arte sendo, ao mesmo tempo, uma atividade, uma forma de expressão e um campo de conhecimento (Peixoto, 2003, p. 36).

Somamos a estas reflexões as contribuições de Pareyson (1997) ao entender a arte como fazer, como conhecer ou como exprimir. A arte, enquanto fazer, não pode ser vista somente no sentido de executar, pois, várias atividades humanas têm seu lado executivo e realizativo. Assim, não basta o fazer para se definir a arte. Faz-se preciso entendê-la também como invenção. “Ela é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer” (p. 21-22), sendo uma atividade que, de forma simultânea e inseparável, articula execução e invenção.

Confrontamos tais reflexões, com o dizer de Mendes (1972): “A arte é a expressão mais forte de originalidade de cada cultura. A arte é o fazer que se confunde com o ser, o fazer que é criação, criação do próprio ser” (p. 1).

Lembramos Freire e Faundez (1985), ao enfatizarem a importância da criatividade na formação do homem: “Na verdade, quanto mais se ‘embrutece’ a capacidade inventiva e criadora do educando, tanto mais ele é apenas disciplinado para receber ‘respostas’ a perguntas que não foram feitas” (p. 53).

Por sua vez, Read (2001) defende a tese do valor da arte como meio educativo (p. 15), acreditando, juntamente com Platão, que “a arte deve ser a base da educação” (p. 1). Compreende a arte sobre dois pilares: um princípio da *forma*, oriunda do mundo orgânico e do aspecto objetivo universal de todas as obras de arte, e um princípio de *criação* peculiar à mente humana, que impele o homem a criar e a apreciar a criação de símbolos, fantasias e mitos.

Os autores citados vêm ressaltar a estreita relação entre arte, educação, aprendizagem, ou seja, o valor pedagógico da arte no sentido de conhecimento, de expressão de sentimentos/emoções, de comunicação, de sensibilidade perceptual, de interação do homem com o seu mundo, além do seu potencial para a criação.

Buscamos ressonâncias com Ostrower (1998), artista e educadora, que, ao dedicar os seus estudos teóricos e práticos a respeito da criatividade e processos de criação, admite que todos os seres nascem com potencialidades sensíveis e nos convida a pensar que:

*A capacidade de criar formas expressivas contém um forte componente afetivo. Para criar, é preciso dar-se de corpo e alma, integrar a matéria em questão, identificar-se com ela a fim de poder sondar as possibilidades de configurá-la em desdobramentos formais. (p. 224)*

Para a autora a arte é uma necessidade espiritual do ser humano, tendo como prova disso o fato irrefutável de todas as culturas na história da humanidade, desde os tempos mais longínquos até a atualidade, terem criado obras de arte em pintura, em escultura, em música, em dança como forma de expressão da essencial realidade de seu viver.

*As formas de arte representam a única via de acesso a este mundo interior de sentimentos, reflexões e valores de vida, a única maneira de expressá-los e também de comunicá-los aos outros. E sempre as pessoas entenderam perfeitamente o que lhes fora comunicado através da arte. (p. 25)*

Neste entrelaçar teórico, estabelecemos diálogos com Vygotsky (2001, 2003b) por representar um fecundo interlocutor em nossas reflexões sobre a arte, em uma visão sócio-histórica. Sustenta que a atividade criadora é toda realização de algo novo, tratando-se de reflexos de algum objeto do mundo exterior, de determinadas construções do cérebro ou dos sentimentos que vivem e se manifestam no próprio ser humano (2001, p. 7).

Além dessas reflexões, Vygotsky, em sua obra *Psicologia da arte* (2001, p. 321), enfatiza que:

*Não é por acaso que, desde a Antiguidade, a arte tem sido considerada como um meio e um recurso da educação, isto é, como certa modificação duradoura do nosso comportamento e do nosso organismo. Tudo de que trata esse capítulo – todo o valor aplicado da arte, acaba por reduzir-se ao seu efeito educativo, e todos os autores que percebem uma afinidade entre a pedagogia e a arte, e, vêem inesperadamente o seu pensamento confirmado pela análise psicológica.*

Além disso, ressalta que:

*Não é necessária uma perspicácia psicológica especial para perceber que as causas mais imediatas do efeito artístico estão ocultas no inconsciente, e que só penetrando nesse*

*campo conseguiremos estudar de perto os problemas da arte. (Vygotsky, 2001, p. 81)*

Portanto, podemos verificar com o autor que a arte tem se apresentado como um recurso educativo, e os seus efeitos encontram-se no inconsciente, o que nos leva a refletir sobre o valor da linguagem artística enquanto campo de investigação do inconsciente.

Dessa forma, Vygotsky (2001, 2003a, 2003b) e, ainda, Baquero (1998) refletem sobre a linguagem como constituidora do sujeito, ou seja, a arte potencializando a linguagem como instrumento do pensamento. Afirmam que, quando o indivíduo se apropria da cultura e da linguagem, ele se auto-organiza, uma vez que elas são dinâmicas, possuem movimento e não se cristalizam.

Assim, a linguagem parece desempenhar o duplo papel em: reconstruir internamente os Processos Psicológicos Superiores (PPS) e identificar-se como instrumento de mediação na interiorização deles.

É no sentido da arte enquanto uma linguagem potencializada e como instrumento do pensamento, capaz de constituir o sujeito, que a pesquisa buscou se orientar.

Mediante esse mote, trago uma das vivências que foram desenvolvidas durante a pesquisa.

### Uma vivência em “arteducação”

Tomando por base os caminhos percorridos, lancei-me a verificar, em minha pesquisa do doutorado em educação, se uma proposta pedagógica reflexiva/criativa para os cursos de formação de professores, por meio da oficina de criação que designei de “Espaço vivencial: despertando o ser”, poderia atuar como mediadora na formação de uma consciência mais ampla e ética do educador, ante o seu mundo (interior e exterior), colaborando na abertura das fronteiras escolares para a interação/socialização do futuro educador no meio ambiente em que vive/atua.

Essas vivências pretenderam oportunizar que o futuro educador entrasse em contato com a sua subjetividade, suas linguagens e expressões primeiras, que reencontrasse o seu caminho próprio e construísse novos saberes necessários à sua formação, resgatando o sentido originário da palavra saber, que significa saborear, mediado por atividades expressivas, em interlocução com diferentes abordagens (corporal, cênica, plástica, poética, musical). Assim, poderiam vivenciar, consciente e sensivelmente, a sua complexidade, além da possibilidade de uma melhor percepção do outro, do seu companheiro de trajetória, abrindo-se para um processo de socialização pautado em relações solidárias, cooperativas e amorosas.

Para tanto, foram realizados setenta encontros, com uma média de duas horas cada, durante dois anos e

meio, no período de 2003 a 2005, e os vinte jovens<sup>3</sup> participantes da pesquisa cursavam o 2º e 3º anos do curso pedagógico do ensino médio, no Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho, em Niterói, Rio de Janeiro.

Chamamos o espaço de Oficina de Criação por entendermos que oficina é um local de trabalho e que o ser humano elabora seu potencial criador através do trabalho (Ostrower, 1998, p. 31).

Dessa forma, a oficina representa um local de fazer, fazer que se deseja criativo, na medida em que convida o corpo a participar, favorecendo a integração corpo e mente, objetividade e subjetividade, conteúdo e forma, razão e emoção, individual e coletivo, partes e todo, que permitam construções e des-construções de formas externas, de pensamentos e de sentimentos, ou seja, um fazer-se e um des-fazer-se contínuos, em um movimento circular.

Sobre os sentidos, percebemos que os educandos

não têm vivenciado, nas escolas, as relações sinestésicas (integradoras) com a realidade. Não são estimulados a relacionar o que vêem com o que ouvem, com o que tocam, com o que provam e cheiram, muito menos a relacionar o que pensam com o que sentem.

As ambiências foram construídas dando espaço para o *diálogo*, para a *tomada da Palavra* respeitando a escolha de cada um quanto ao material a ser utilizado, buscando criar *surpresas* que despertassem a *curiosidade* e a *imaginação*.

A imagem a seguir mostra uma atividade coletiva, com doze placas de três quilos de argila cada, cuja avaliação através da observação, análise das fotos e filmagem revelam a profundidade de um trabalho conjunto que, na sua realização, exigiu que os corpos se expressassem, somando-se a diálogos, tomadas de decisões, conciliação de interesses, brincadeiras e seriedade, além da alegria de manusearem o material compartilhado.



Figura 1 – Educandas do curso de formação de professores do Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho, Niterói-RJ. Fotografado pela autora em 29 set. 2004

Nesse processo foi possível perceber como as necessidades mais variadas foram vivenciadas pela flexibilidade e maleabilidade que a argila proporcionou, pois, ela é mole, macia, sensual e faz sujeira, sendo atraente para qualquer idade. Além do mais, ativa os processos internos mais primários e viscerais, permitindo aos educandos sentirem-se unos, com o seu manuseio.

Oaklander (1980) aponta que a argila aproxima as pessoas de seus sentimentos. Talvez por causa da sua fluidez, ocorre a união entre o meio e a pessoa que o usa. Frequentemente ela parece penetrar na armadura protetora, nas barreiras que criamos. Pessoas muito distanciadas do contato com seus sentimentos e que continuamente bloqueiam sua expressão geralmente estão fora de contato com seus sentidos. A qualidade sensual da argila, muitas

vezes, oferece a essas pessoas uma ponte entre seus sentidos e seus sentimentos (p. 85).

Nesse sentido, ela pode ser profundamente gratificante, oportunizando-nos viver “tudo”, metaforicamente falando, apenas no contato, mexendo nela, pois ela age como transformadora de um estado de desencontro para um estado de equilíbrio, favorecendo a auto-estima e permitindo que se experiencie um senso incomparável de si próprio, o que acrescentamos à possibilidade do auto-conhecimento.

Depois do relaxamento e de várias experimentações com a argila, solicitei que percebessem, sensorialmente, a textura e a temperatura da argila, que observassem os dedos que são mais ágeis, os sentimentos que brotavam do próprio contato com a terra. Assim, o

grupo foi se dividindo, parte de um lado, e parte se agrupando no lado oposto.

Primeiramente, fizeram um sapo, que aos poucos foi se transformando em um urso de frente e de costas. Após muitos diálogos e manuseio da argila, a parte detrás do urso se tornou a frente de um macaco. As participantes se lambuzaram, tocaram-se e brincaram muito. Pedi que trocassem de posições, para que experienciassem outros lados do material, assim, o macaco recebeu uma gravata borboleta e uma banana nas mãos e o urso, um pote de mel, que se transformou em uma flor em sua mão.

Em minha observação, percebi que a proposta de trabalhar a argila em um bloco grande e único favoreceu que as participantes operassem cognitivamente pela síntese, para, depois, chegarem à análise das partes.

Foi interessante verificar como ocorreu a decisão coletiva e definitiva em relação à modelagem do macaco e do urso, que aconteceu de maneira tão natural e com tanta sutileza, como se as mãos, substituindo as vozes, conversassem amorosamente entre elas. Também observamos que o grupo que se decidiu pela construção do macaco representava o grupo extrovertido, falante e alegre, enquanto o grupo que elaborou o urso, além de ter trabalhado mais silenciosamente, representava as jovens introvertidas, observadoras, aquelas que penetravam mais profundamente nas vivências.

O prazer no manusear o barro se encontrava estampado em seus rostos, no corpo todo que se comunica, mexendo-se, conversando, sorrindo, inquietando-se, quando a forma não correspondia ao nível da representação mental, pois a argila tem o poder de mobilizar a tomada de decisão. Assim, aquele que estava inseguro foi capaz de superar este estado, ao sentir o controle da argila sendo transformada, pois trabalhar com a argila não exige regras definidas para o seu uso, tampouco o certo ou errado, o belo ou o feio.

Na conclusão da atividade, expressaram coletivamente: dois animais, machos. Todo mundo tem dois lados, tudo na vida tem dois lados. Eles têm em comum a vida na selva e a cor. O urso está apaixonado, com uma flor na mão (Anotações da pesquisadora, 29 de setembro de 2004).

No encontro seguinte, demos continuidade à atividade e fiamos nossos diálogos sobre a vivência. Muitos fios foram tecidos com uma polifonia de vozes que se tonalizaram em pensamentos, sentimentos, emoções, que foram expressos na alegria que sentiram ao construir a escultura.

Assim, uma das participantes registrou:

*Hoje fizemos a pintura do urso e do macaco, cada um pintou de um jeito, a escultura ficou com várias cores, ficou bem colorida. É bom trabalhar assim, todo mundo junto no*

*mesmo trabalho. A união, o compartilhar do material, no final o ursaco ficou bem colorido. (Ayliane, Diário de bordo, 29 set. 2004)*

Aproveitamos este relato de Ayliane, para trazer uma de suas reflexões expressas em um dos questionários<sup>4</sup> de auto-avaliação:

*No início dos encontros me sentia um pouco fechada, quando estava aqui achava que aqui não era o meu lugar, mas quando eu saía me sentia bem por ter vindo e sempre queria voltar. Depois, nos encontros comecei a me sentir um pouco mais confiante, mais animada para encarar a semana, mais feliz, de bem com a vida. Também pude expressar em diversos trabalhos um pouco de mim, o que nem sempre eu deixo transparecer. (Ayliane, dez. 2004)*

Na tentativa de análise dos dados coletados, é possível verificar o quanto os encontros passaram a ter um sentido para Ayliane, levando-a a perceber o valor do auto-conhecimento, do trabalho de grupo, como foi demonstrado em seu registro: “É bom trabalhar assim, todo mundo junto no mesmo trabalho” (dez. 2004).

Ana Flávia (Diário de bordo, set. 2004):

*O nosso urso e o nosso macaco representam o poder da fraternidade. Fizemos um MACURSO, dois machos, é o lado da amizade. Um animal de dupla face. Cumplicidade. O macaco é espontâneo, brincalhão e o urso é retraído. As vezes me sinto um pouco urso, precisando de carinho, de dengo e atenção. Gostei de ver minhas mãos trabalhando. No início, não acreditei que fosse dar certo. Foi um trabalho de grupo. Sobre o urso, acho que é preciso de confiança para chegar até ele.*

As avaliações dos educandos, em seus registros e nas imagens produzidas, demonstraram como o trabalho criativo com as artes possibilitou a vivência das categorias escolhidas: a criatividade, a solidariedade e o auto-conhecimento. Os resultados ficaram evidenciados pela motivação por novas buscas e transformações pessoais, pela vivência de potencialidades, de autenticidades, de espontaneidades e de auto-estima.

Ainda, busquei indícios e encontrei-os nas falas que foram registradas e nos questionários (dez. 2003 e dez. 2004):

*Na oficina aprendi a pensar antes de falar. (Luara, 2004)*

*Em sala de aula era muito tímida, após a oficina estou mais comunicativo entre os meus colegas. (Maria, 2004)*

*É muito bom expressar nossos sentimentos. Tanto os trabalhos de grupo, quanto os individuais trazem grandes aprendizagens para a minha vida e muitas emoções a sentir e expressar.* (Luana, 2003)

*As reflexões durante as vivências foram úteis, pois, através delas é que pude rever e mudar alguns conceitos que possuio.* (Beatriz, 2004)

*Tomei mais coragem de expressar o que eu sentia. Nos encontros me sentia bem como se eu estivesse me libertando de algum sentimento.* (Josiane, 2003)

*Passsei a me valorizar mais. A oficina me ajudou na criatividade, na perda da inibição e uma melhor dicção, pois eu era muito travada, tinha medo de falar e expor minha opinião.* (Priscila, 2004)

*A oficina foi uma grande oportunidade de aprender a ser, aprender a fazer e a viver com.* (Maria, 2004)

*A oficina me ajudou, agora, a tentar dar o máximo de mim em tudo que faço.* (Ana Paula, 2004)

### Alinhavando alguns fios à minha urdidura...

Este relato de experiência, no qual a linguagem plástica foi vivenciada, representou um dos momentos investigados durante a pesquisa. Dessa forma, desejei instigar aqueles que comigo compartilharam tais reflexões a pensarem nesta interface da educação com a arte.

Meu esforço foi religar algo que se perdeu ao longo dos séculos – sensibilidade/emoção (matérias-primas da arte e da criatividade) – à racionalidade. Assim tentei, com a pesquisa, trazer a luz da sensibilidade à ciência, em suas teorias sobre a educação e a arte.

Indo na contramão de suportes teóricos sobre juventude que ainda apontam uma essência juvenil, caracterizada por utopias, pela ausência da capacidade de reflexão, além de falta de empenho na transformação pessoal e social, os dados coletados na pesquisa sugeriram que, se trabalharmos *em direção ao potencial juvenil*, negando-nos a trilhar os caminhos de suas limitações, poderemos estar dando um salto significativo em busca de propostas pedagógicas que ressignifiquem o ser e o fazer juvenis no espaço escolar.

Assim, a oficina de criatividade, através das diversas linguagens que foram vivenciadas, foi tecida enquanto um território “sagrado” de criação, de celebração, do feminino e de reencantamento de si mesmo, do outro e da vida. Isso foi possível ao permitir que cada um pudesse criar suas próprias possibilidades de

fazer e de ser, recuperando o prazer de aprender e a autonomia no exercício do pensamento e do sentimento; além de ter favorecido a construção da confiança, da segurança, da clareza dos próprios limites, na medida em que cada um ia percebendo o estar se recriando de forma consciente e prazerosa.

Afinal, este não deveria ser o objetivo maior da educação?!

Desejamos que o chão de nossas escolas seja fecundado com arte e com utopias e que, nesse espaço privilegiado de descobertas, cada criança, cada jovem e cada adulto aprenda a ter fé em si mesmo e, corajosa, criativa e coletivamente, *tome da Palavra e diga:*

*Tenho palavras em mim buscando canal,  
Estão roncadas e duras,  
Comprimidas há tanto tempo,  
Perderam o sentido,  
Apenas querem explodir.*  
(Andrade, 1945)

### Notas

- <sup>1</sup> A pesquisa desenvolveu-se durante dois anos meio, no Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho, colégio onde eu atuava como professora, no curso de formação de professores do ensino médio, em Niterói – Rio de Janeiro. O curso de formação de professores desse colégio é considerado o mais antigo da América do Sul, fundado em 1835. No ano de 2008 esta pesquisa, com as devidas adaptações, recebeu financiamento da Faperj, para ser desenvolvida no Colégio Estadual João Pessoa, em Campos dos Goytacazes.
- <sup>2</sup> Atuei como professora de história na Escola Municipal Francisco Portugal Neves (ensino fundamental, Niterói, Rio de Janeiro). Desde 2007 atuo como docente na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, na condição de professora de didática e de arte e educação: teoria e prática.
- <sup>3</sup> Cabe ressaltar que, dos vinte jovens que participaram como sujeitos da pesquisa, apenas um era do sexo masculino.
- <sup>4</sup> A metodologia utilizada na pesquisa, com a abordagem qualitativa, alicerçou-se em Lücke e André (1988), e, também, nas idéias da pesquisa-ação, no sentido dado por Michel Thiollent (1986). O *corpus* da pesquisa desenvolveu-se através: do livro de vivências (diário de bordo), da produção plástica de imagens, do registro gravado e escrito das atividades e dos questionários.

### Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. Nosso tempo. In: \_\_\_\_\_. *A rosa do povo*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1945.

- BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FISCHER, E. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e Terra, 1985.
- LARROSA, Bondía Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002.
- LÜDKE, M.; ANDRE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1998.
- MENDES, Durmeval Trigueiro. Em busca de uma consciência original. *Revista Arte e Educação*. Rio de Janeiro: Escolinha de Arte do Brasil, ano I, n. 9, p. 10, jan. 1972.
- MORIN, Edgar. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Rio Grande do Norte: EDUFRN, 1999.
- OAKLANDER, Violet. *Descobrendo crianças: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes*. São Paulo: Summus, 1980.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- PEIXOTO, Maria Cristina dos Santos. As artes de fazer o cotidiano na educação infantil. *Revista Prismas da Educação*, Niterói: La Salle, v. 1, n. 1, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Cenários de educação através da arte: bordando linguagens criativas na formação de educadores(as)*. 296 f. Tese (Doutorado em Educação)– UFF, Niterói, 2006.
- READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- THIOLLENT, Michael. *Metodologia da pesquisa ação*. São Paulo: Cortez, 1986.
- VYGOTSKY, L. S. *A psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- \_\_\_\_\_. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madri: Akal, 2003a.
- \_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

Recebido em novembro de 2007  
Aprovado em março de 2008

Sobre a autora:

**Maria Cristina dos Santos Peixoto** é doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Niterói/ Rio de Janeiro e professora da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF/RJ).

