



A PERSPECTIVA ESTÉTICO-AMBIENTAL E A ARTE NA PEDAGOGIA: UMA CARTA REFLEXIVA

Edson Ponick¹

Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

<https://orcid.org/0000-0002-2031-9129>

Diana Paula Salomão de Freitas²

Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

<https://orcid.org/0000-0001-6944-2219>

Resumo: Neste artigo, escrito em forma de carta, analisamos propostas educativas que objetivaram desenvolver os sentimentos humanos e a sensibilidade para formar seres mais integrais, por meio do ensino de artes. Esta práxis estético-ambiental, realizada no âmbito da formação de professores/as, foi relacionada às cartas-respostas de Pablo René Estévez, em seu livro *Los colores del arco iris. A Análise Textual Discursiva das autoavaliações e avaliações de um projeto de ensino e de um componente curricular por 61 discentes* evidenciou as categorias: arte como expressão essencial do ser humano; reflexão sobre arte como acessório ou conteúdo; sensibilidade estética; processos formativos a partir da educação estética; e arte como manifestação sociopolítica.

Palavras-chave: Ensino de artes; Educação Estético-Ambiental; Formação de professores/as; Educação básica.

¹ Licenciado em música; doutor em teologia com ênfase em educação comunitária. Professor na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E-mail: edsonponick@gmail.com.

² Licenciada em Ciências Biológicas. Doutora em Educação em Ciências. Professora na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Líder do Eco-Estética: Grupo Interinstitucional e Transcultural de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Estético-Ambiental. E-mail: diana.freitas@ufpel.edu.br

THE ENVIRONMENTAL-AESTHETIC EDUCATION PERSPECTIVE AND ART IN PEDAGOGY: A REFLECTIVE LETTER

Abstract: In this article, written as a letter, we analyze educational proposals that aimed at developing human feelings and sensitivity to educate more integral beings, through the teaching of arts. This environmental-aesthetic praxis, carried out in the context of the teacher training process, was related to the response letters of Pablo René Estévez, in his book "Los colores del arco iris". The Discursive Textual Analysis of self-assessments and evaluations of a teaching project and a discipline by 61 students brought up the following categories: art as an essential expression of the human being; reflection on art as an accessory or content; aesthetic sensitivity; educational processes from aesthetic education; and art as a sociopolitical manifestation.

Keywords: Arts teaching; Environmental-Aesthetic Education; Teacher training; Elementary school education.

INTRODUÇÃO

Os caminhos para a construção da carta

Queridos/as acadêmicos/as,

Nesta primavera de 2021, escrevemos este artigo em forma de carta – ou carta em forma de artigo –, para refletirmos sobre a práxis estético-ambiental que engendramos juntos/as naquele segundo semestre de 2020. É uma carta pedagógica, no sentido em que Paulo Freire costumava escrever, caracterizada por Adriano Vieira no *Dicionário Paulo Freire* da seguinte forma:

A carta, como um instrumento que exige pensar sobre o que alguém diz e pede resposta, **constitui o exercício do diálogo por meio escrito**. Por isso, referir-se às cartas pedagógicas implica referir-se ao diálogo, um diálogo que assume o caráter do rigor, na medida em que **registra de modo ordenado a reflexão e o pensamento**; um diálogo que **exercita a amorosidade, pois só escrevemos cartas para quem, de alguma forma, nos afeta, nos toca emotivamente, cria vínculos de compromisso** (VIEIRA, 2015, p.103 – grifos nossos).

Este diálogo amoroso entre nós e vocês por meio da escrita foi o que nos propusemos a fazer desde o final do projeto de ensino de artes, que realizamos de modo remoto emergencial, em virtude da pandemia. Na ocasião, e também no componente curricular que ofertamos na sequência, solicitamos a vocês uma reflexão escrita, que se configurou como uma avaliação das propostas, e sua autoavaliação nesse processo. Suas escritas foram tão impactantes, que quisemos valorizá-las da melhor forma possível. Por isso, em uma atitude

investigativa e reflexiva, nesta carta, trazemos alguns excertos dos retornos de vocês em diálogo com as cartas-respostas do educador Pablo René Estévez, em seu livro *Los colores del arco íris*, e com outros autores/as com quem aprendemos sobre o ensino de artes.

Trazemos, nesta apresentação, o que assumimos como Educação Estético-ambiental (EEA), já que foi o fundamento do nosso trabalho com ensino de artes. Recordamos que, enquanto uma modalidade educacional tida como educação em valores (ESTÉVEZ; ALVAREZ, 2018), a EEA pautou a organização e a implementação das propostas educativas que um professor, uma professora e 61 acadêmicos/as do curso de Pedagogia elaboraram. A partir de encontros síncronos e atividades assíncronas, organizadas em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), objetivamos desenvolver nossos sentimentos e sensibilidade para nos formarmos de modo mais integral e solidário, ampliando nossa capacidade de desenvolver a empatia e de perceber e criar a beleza pelo ensino de Arte.

Observamos que o termo *Educação Estético-ambiental* traz em si a palavra *educação*, anunciando a intencionalidade desse ato humano: transmitir o humano; passar para as próximas gerações a “[...] existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos”, nesse “processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses” (PINTO, 1987, p. 16). Acreditamos, junto com outros/as educadores/as, que a educação se dá na relação, na construção e no resgate de valores, nas conexões construídas e nos cuidados com o pleno desenvolvimento humano. Especialmente neste final de 2021, ainda é atual o que assumiu Paulo Freire, para quem a educação

[...] teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições democráticas através da qual se substituíssem no brasileiro, antigos e culturológicos hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência [...] (FREIRE, 1978, p. 93-94).

Considerando o termo *Educação Estético-ambiental*, salientamos que os adjetivos *estético* e *ambiental*, que precedem a palavra *educação*, trazem a intenção de evidenciar dimensões humanas “esquecidas” ou “pouco valorizadas”. Lembra-nos da dimensão ambiental – como muitas vezes comentamos nos encontros síncronos – para frisar que a humanidade, em pleno 2021, participa de uma alarmante crise socioambiental. Em um frenético fluxo de produção, consumo e descarte de mercadorias, o sistema capitalista, ultraliberal, promove um ciclo biocida que contribui para a perda diária do nosso patrimônio social e natural – patrimônio que, em um processo milenar de desenvolvimento filio e ontogenético, contribuiu, dentre outras tantas coisas, para o aprimoramento dos sentidos humanos (ESTÉVEZ; ALVAREZ, 2018). Na sequência, pelo foco na “estética”, evidenciamos a dimensão dos sentidos e da sensibilidade humana. Chamamos atenção para a crise de valores instalada na atualidade, percebida pela perda da capacidade humana de indignar-se com as injustiças, pela indiferença ou mesmo pela ausência da capacidade de admirar-se ou de importar-se com as coisas belas e simples.

A práxis estético-ambiental resgatada nesta carta foi por nós analisada, considerando nossa intencionalidade de, pelo ensino das quatro linguagens da Arte (artes visuais, dança, música e teatro), enriquecer nosso relacionamento emocional com o meio ambiente – com nós mesmos, entre nós e no âmbito da Educação Infantil (EI) e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF).

Para o professor Pablo René Estévez (2009; 2011; 2018), com quem aprendemos e em quem nos inspiramos, a práxis de Educação Estético-ambiental foi criada para responder às exigências geradas pela própria práxis educacional e pela necessidade de desenvolvimento humano e social, nesse cenário de crise socioambiental. Essa intencionalidade também se articula com conceitos e argumentos das cartas-respostas que apresentou em seu livro *Los colores del arco iris*. Nesse/a livro-carta/carta-livro, o professor Estévez reuniu um conjunto de cartas escritas por uma ex-aluna, professora de Arte em início de carreira docente, respondendo seus anseios e dúvidas com relação a conceitos e elementos pertinentes à práxis com educação estética. Nas 18 cartas

do livro, Rosa Amada questiona o professor sobre: como orientar a si e a seus/as alunos/as em um mundo de valores e da cultura; autoeducação; a importância, os objetivos e os métodos da educação estética para a formação integral; educação artística; ambientação estética; inter-relação entre valores éticos e estéticos; a dimensão estética do feio; personalidade esteticamente desenvolvida; viver para o bem e para a beleza e o papel da experiência vivida na educação estética. Em uma mensagem inicial destinada aos/às professores/as de Arte que estão lendo o livro, Estévez esclarece que, ao encontrar suas respostas às cartas de Rosa Amada na gaveta do quarto de sua filha – que as enviaria pelo correio –, decidiu reuni-las naquele livro para que não só Rosa Amada, mas todos/as os/as professores/as de Arte pudessem lê-las.

Nesta carta que escrevemos a vocês, licenciandos/as em Pedagogia de uma universidade federal localizada no sul do Brasil, buscamos evidenciar ensinamentos presentes nas cartas-respostas do professor Estévez pelo diálogo teórico que estabelecemos entre elas e as autoavaliações e avaliações. Lembramos que estamos falando de duas experiências próximas, porém distintas: um projeto de ensino e um componente curricular, cujo foco, nos dois casos, estava no ensino das quatro linguagens da Arte (artes visuais, dança, música e teatro) e na formação estética.

Para fazer isso, utilizamo-nos dos entendimentos e procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta pelo professor Roque Moraes e pela professora Maria do Carmo Galiazzi (2007). Trata-se de uma metodologia que promove experiências de caráter estético ao possibilitar que, por três momentos auto-organizados, possamos atribuir novos sentidos e significados a fenômenos que buscamos compreender. Nesse processo, começamos por agrupar as autoavaliações e avaliações escritas por vocês em arquivo único, constituindo nosso *corpus* de análise. A partir daí, iniciamos a etapa de desmontagem dos textos, buscando por frases ou excertos com sentido em si que evidenciam “o que se mostrou sobre o ensino de artes”. Encontramos aí unidades de significado, para as quais atribuímos um enunciado descritivo e um código. Considerando as iniciais do primeiro e do último nome de quem escreveu e um

número, relacionado ao lugar que ocupava na sua autoavaliação e avaliação escritas, codificamos as unidades de significados, de modo que, ao citarmos, por exemplo, o terceiro excerto retirado da escrita de "Joana D'Arc", o código atribuído será J_D 3. O enunciado descritivo são palavras ou expressões usadas por vocês, acadêmicos/as, que sintetizam a unidade de significado.

Em um segundo momento, pela ATD, aproximamos as unidades de significado com sentidos semelhantes, estabelecendo relações entre estas e as categorias que delineamos *a priori*, a saber: a arte como expressão essencial do ser humano; a reflexão sobre arte como acessório ou como conteúdo; a sensibilidade estética; os processos formativos a partir da educação estética; a arte como manifestação sociopolítica. A produção do metatexto é o último momento do processo de análise, denominado por Moraes e Galiazzi (2007) como captação do emergente. Nossas construções, a partir do que analisamos das autoavaliações e avaliações de vocês das propostas realizadas, em interlocução com aspectos das cartas-respostas de *Los colores del arco iris* e outros/as estudiosos/as do ensino de artes, serão o que traremos mais adiante nesta carta.

Reflexos da quarentena

Antes das reflexões anunciadas acima, cabe retomarmos, com mais detalhes, a práxis estético-ambiental realizada, lembrando o porquê do caminho tomado. Rememoramos que, no primeiro semestre de 2020, a humanidade se percebeu dentro de uma crise sem precedentes. O surto epidemiológico do Sars-Cov-2, causador da Covid-19, levou a Organização Mundial de Saúde (OMS) a declarar o *status* de pandemia. Levando à morte mais de 5 milhões de pessoas e à contaminação de mais de 260 milhões (<https://covid19.who.int/>), a pandemia foi declarada como emergência em saúde pública internacional pela OMS/OPAS em 30 de janeiro de 2021. Em discurso na abertura da Assembleia Mundial de Saúde, em 2021, o Diretor Geral da OMS denuncia essa realidade:

[...] Essa pandemia tem origem em um vírus altamente transmissível. No entanto, foi alimentado por divisão, desigualdade e a histórica falta de investimento na preparação. [...] Precisamos abordar as vulnerabilidades que possibilitam que surtos se transformem em epidemias e de epidemias em pandemias. [...] Todos sabemos que um dos fatores que mais tem favorecido a propagação desta pandemia tem sido a falta de solidariedade e intercâmbio entre os países: troca de dados, troca de informações, troca de patógenos, troca de recursos, troca de tecnologia. [...] Nós estamos num cruzamento. Se continuarmos no mesmo caminho de sempre, obteremos o mesmo resultado de sempre: um mundo mal preparado, inseguro e injusto (OMS, 2021).³

Em função do modo predominantemente capitalista em que nos encontramos, “a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita”, como adverte Boaventura de Souza Santos (SANTOS, 2020, p.6). O pensador português também questiona os critérios seletivos usados pelas autoridades mundiais para declarar uma epidemia como “problema global”. “[...] As epidemias de que o novo coronavírus é a mais recente manifestação só se transformam em problemas globais graves quando as populações dos países mais ricos do Norte global são atingidas” (SANTOS, 2020, p. 26). A solidariedade, da qual a OMS fala, passa também por uma revisão da forma como países mais ricos e desenvolvidos se relacionam com países empobrecidos.

Nesse cenário, o mundo inteiro aproximou-se do significado de uma quarentena, e foi escancarada, especialmente, a maneira como as populações vulneráveis vivem. O mesmo sociólogo alertou-nos, mais uma vez, sobre a relevância da solidariedade e do cuidado com a nossa casa comum para a continuidade da vida humana na Terra. Em sua análise:

[...] nos últimos quarenta anos vivemos em quarentena, na quarentena política, cultural e ideológica de um capitalismo fechado sobre si próprio e a das discriminações raciais e sexuais sem as quais ele não pode subsistir. A quarentena provocada pela pandemia é afinal uma quarentena dentro de outra quarentena. Superaremos a quarentena do capitalismo quando formos capazes de imaginar o planeta como a nossa casa comum e a Natureza como a nossa mãe originária a quem devemos amor e respeito. (SANTOS, 2020, p. 32).

³ Assembleia Mundial da Saúde, OMS, 74ª edição. De 24.05 a 01.06 em Genebra, Suíça.

Nesse contexto, ainda vigente em dezembro de 2021, em virtude do distanciamento controlado – que se tornou vital –, as redes sociais e as tecnologias digitais são o principal meio de comunicação e interação entre as pessoas, inclusive no meio educacional. Inúmeras são as iniciativas na área da educação e no campo da formação de professores/as que, de modo remoto emergencial, organizam palestras, congressos, conferências e fóruns *online*, além de aulas síncronas e atividades assíncronas.

Esse isolamento controlado, mais uma vez, explicitou a importância da Arte em nossas vidas. A disponibilidade de visita a museus de forma *online*, a proliferação de *lives* de artistas de todos os gêneros musicais, a exibição de *streamings* de filmes e séries, os esforços de coros e grupos de canto na oferta de música no YouTube, são alguns exemplos de como a Arte se faz presente neste novo modo de viver.

Como professora e professor de vocês, compromissada/o com a formação docente no âmbito da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, integramos o coletivo da Faculdade de Educação da Universidade. No contexto de pandemia, em um primeiro momento, a nossa unidade ofereceu projetos de ensino, pesquisa e extensão, como atividades complementares e não obrigatórias, “buscando, sobretudo, manter a Universidade ativa, notadamente do ponto de vista do ensino de graduação e de pós-graduação, e os alunos e professores em interação social, cognitiva e emocional, contribuindo para que a comunidade acadêmica continue fortalecida” (UFPEl, 2020). Foi nesse contexto que realizamos nossa primeira experiência, com o projeto mencionado a seguir, do qual alguns/mas de vocês participaram.

A partir de outubro de 2020, as disciplinas e os componentes curriculares que não tinham caráter estritamente prático foram ofertados de modo remoto emergencial. Destacamos que essa é uma caracterização importante, já que essa forma de trabalho pedagógico tem aspectos próprios e não pode ser confundida com o ensino híbrido, nem com a educação a distância. Trazemos as contribuições de Behar sobre essa diferenciação:

O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado. [...] A presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula presencial é “substituída” por uma presença digital numa aula online, o que se chama de “presença social” (BEHAR, 2020, *online*).

Sendo assim, de junho a setembro de 2020, ofertamos o projeto de ensino A Arte na Educação Infantil (EI) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) no Contexto de Distanciamento Social e, de outubro ao final de dezembro de 2020, o componente curricular Práticas Educativas – VI (Artes). Em ambas as ofertas, objetivamos proporcionar experiências teórico-práticas e reflexivas no campo da Arte (artes visuais, dança, música e teatro), construindo saberes capazes de subsidiar a ação docente na área e promovendo reflexões sobre os desafios e possibilidades do Ensino de Arte na EI e nos AIEF, no contexto de distanciamento social em função da pandemia e além dele. Também buscamos ampliar noções de cada linguagem artística, de uma maneira contextualizada e interdisciplinar, apresentando elementos básicos dessas linguagens e discutindo a formação estética/cultural dos/as professores/as, em função de uma formação mais integral; ainda, procuramos estimular a construção de uma ética de autocompreensão, solidariedade e convivência respeitosa entre os/as participantes.

Fomos 63 os participantes dessas experiências por nós descritas e investigadas. Dois docentes e 61 discentes, sendo 34 discentes do componente curricular e 27 do projeto. A partir do meio fundamental para se educar esteticamente – a Arte –, utilizamos como metodologia a dialética em sala de aula proposta por Vasconcelos (1992), considerando três momentos pedagógicos inter-relacionados na circularidade ação-reflexão-ação.

No primeiro momento, denominado “Mobilização para o conhecimento (síncrese)”, fizemos uso de vídeos, reportagens, músicas, imagens e textos, disponibilizados, antes das Rodas de Diálogos Virtuais (RDVs), na plataforma Moodle institucional, para mobilizá-los/as e contextualizar temáticas abordadas.

Em um segundo momento, de “(Re)Construção do conhecimento (análise)”, procuramos viabilizar o confronto de conhecimento entre o que se conhece e o que se passa a conhecer, sobre as temáticas abordadas, especialmente, a partir de atividades assíncronas. No terceiro momento, de “Síntese do conhecimento (síntese)”, propusemos atividades para que vocês expressassem o que elaboraram.

No projeto, foram realizadas sete RDVs, quinzenalmente, no período de 12 semanas, enfatizando as diferentes linguagens da Arte, bem como a formação estética. No componente curricular, seguimos usando a mesma metodologia descrita acima. Realizamos 10 encontros síncronos e propusemos 12 atividades assíncronas, também enfatizando as diferentes linguagens da Arte e a formação estética/cultural.

Para cada linguagem específica, tivemos a assessoria de uma pessoa convidada. As RDVs ficaram assim distribuídas: a) contextualização e discussão sobre o ensino de Arte no contexto de distanciamento social e além; b) Formação estética/cultural de professores/as; c) Música na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; d) Artes Visuais na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e) Teatro na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; f) Dança na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; g) Encerramento com a apresentação de *performances* e sequências didáticas, por vocês elaboradas, a partir de duas ou mais linguagens da Arte.

Além das atividades citadas, foram realizados fóruns de diálogo a partir de cada temática abordada. Também foi produzido, individualmente, um diário de bordo com as reflexões pessoais, avaliação e autoavaliação de vocês. Entre as RDVs, foram lidos textos de fundamentação sobre cada uma das temáticas abordadas. Recordamos ainda que, no início de cada encontro, realizamos uma leitura deleite, trazendo poemas, crônicas ou extratos de obras literárias. Também criamos um fórum permanente de divulgação e partilha de *links* de expressões artísticas e matérias sobre Arte que circulavam na internet durante

o projeto. O fórum tinha o sugestivo nome “Fazendo arte”, com base na reflexão a seguir.

Não faça arte, menina! Não faça arte, menino! Essa frase ecoa nos recônditos inconscientes de muita gente: da infância menina – quando a frase era ouvida sempre que as pessoas adultas descobriam alguma proeza inventada ou realizada – até a vida adulta – quando a mesma expressão é reproduzida mecanicamente ao se descobrirem proezas infantis ao redor. Partindo dessa premissa, criamos um espaço no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para que todos/as compartilhassem expressões artísticas das mais diversas. A motivação para a participação nesse espaço tinha a seguinte redação:

Talvez você já tenha ouvido a expressão "Não faça arte, menino!" ou "Não faça arte, menina!" Este espaço vai na direção contrária. Queremos aqui compartilhar notícias, links, fotos, poesias que incentivem a experiência e a expressão artística nas suas mais variadas possibilidades. (...)
Fazer arte não está relacionado única e exclusivamente a quem cria, compõe, inventa ou se expressa através de performances e exposições. Apreciar, observar, estudar, contemplar, visitar e compartilhar as manifestações artísticas também é "fazer arte". Nesse sentido, esperamos que você aceite nosso convite: Faça arte! (AVA, 2020).⁴

No final do projeto e do componente curricular, como última atividade assíncrona, solicitamos que vocês escrevessem uma reflexão, lida apenas por nós, para constituir uma autoavaliação e a avaliação. Para auxiliar a escrita, pedimos que, sempre que possível, cada estudante articulasse a sua resposta com as seguintes questões: a) A partir dos encontros síncronos e atividades assíncronas, pude refletir sobre os desafios e as possibilidades do Ensino de Arte na EI e nos AIEF? Que atitudes assumi para tanto? b) As abordagens realizadas apresentaram elementos básicos específicos das linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro, de maneira contextualizada e

⁴ Curso: A arte na educação infantil e nos anos iniciais no contexto de distanciamento social – 2020/1. Disponível em: <https://ava.ufpel.edu.br/pre/course/view.php?id=5019>. Acesso em: 22 dez 2021

interdisciplinar? Como me envolvi para perceber estes elementos nas ações realizadas? e c) A partir dos encontros síncronos e atividades assíncronas, pelos materiais e fóruns disponibilizados, foi discutida a formação das(os) professoras(es) numa perspectiva estética/cultural, em função de uma formação mais integral? Como participei desta discussão? A análise dessas escritas, em interlocução com aspectos das cartas-respostas de Pablo René Estévez e com outros estudiosos do ensino de Arte, é o que apresentaremos a seguir.

Arte em diálogo: reflexões em várias cores

Dialogar também é uma arte, um jogo (de palavras) ou ambos acontecendo simultaneamente. Vocês escolheram palavras para dizer-nos como foi a experiência no projeto ou no componente curricular. Agora, selecionamos algumas dessas palavras para seguir conversando com vocês. Enquanto professor e professora formador/a, compromissado/a com aspectos importantes a serem conhecidos e problematizados sobre o ensino de Arte, nossa intenção foi evidenciar pelo menos cinco categorias nas abordagens das experiências realizadas. São elas: a arte como expressão essencial do ser humano desde a mais tenra idade; a reflexão sobre arte como acessório ou arte como conteúdo a ser desenvolvido; a sensibilidade estética; os processos formativos a partir da educação estética; e a arte como manifestação sociopolítica (que desperta, desinstala, mas também pode alienar e entorpecer). Por isso, elencamos essas cinco categorias, *a priori*, para evidenciar como elas se mostraram nas escritas de vocês. Como estamos dialogando, convidamos o educador cubano Pablo René Estévez para conversar conosco. Sua participação será por meio de outra carta, escrita por ele, para uma professora de Artes. Percebemos, em suas palavras, uma linguagem e uma forma sensível de também abranger esses aspectos e, nessa percepção, buscamos uma articulação, incluindo estudos de autores/as com quem trabalhamos nas experiências mencionadas. Vejam como ficou.

Expressão essencial

A essencialidade da Arte na expressão e na constituição do ser humano e a sua presença desde o nascimento foram duas questões que perpassaram nossos encontros. Isso porque entendemos que elas são pertinentes na formação inicial de professores e professoras da Educação Infantil e também dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Considerando a Arte como uma forma de comunicação, podemos dizer que ela já está presente desde o nascimento, naturalmente de diferentes formas e com diferentes nuances. Entendemos comunicação aqui a partir de Pérez-Moreno, para quem “la finalidad última de la comunicación va más allá del traspaso de información y consiste en satisfacer la necesidad humana de afiliación, de pertenecer y de conectar con los otros” (PÉREZ-MORENO, 2017, p. 38). É nesse sentido que concebemos a presença da arte desde as primeiras interações do bebê com as pessoas que o rodeiam.

A mesma autora também fala da capacidade multimodal de comunicação presente desde o nascimento. Segundo ela, no seu processo de relacionar-se com o mundo ao seu redor, os recém-nascidos “emplean la voz, los gestos, la mirada, soportes visuales, etc.”; em outras palavras, entendemos que as crianças “utilizan de manera orquestada los diferentes modos comunicativos (MÁRQUEZ; IZQUIERDO; ESPINET, 2003), que se emplean de manera simultánea los diferentes recursos disponibles para facilitar las interacciones y el aprendizaje” (PÉREZ-MORENO, 2017, p. 39).

Concebemos a Arte, então, como uma das vias comunicativas na constituição da relação interpessoal, manifestando-se de forma multimodal e sendo construída desde a mais tenra idade. Daí a importância da Arte na formação inicial de vocês, acadêmicos/as de uma licenciatura em Pedagogia.

Estévez lembra que nós, enquanto participantes da formação artística da criança, temos o desafio de auxiliá-la a “ir construyendo su propia ‘brújula’ para que un día pueda orientarse en el complicado mundo de los valores artísticos” (ESTÉVEZ, 2008, p. 70). E esse desafio é alcançado mediante variadas e constantes experiências com as diferentes linguagens da Arte, desde o maternal ou berçário, seguindo por toda a formação humana. AM_G percebeu a

relevância de vocês se prepararem para trabalhar “as artes com as crianças desde muito cedo”. E, embora não tenha mencionado a bússola em sua escrita, constatou que a “disciplina nos deu, pode-se dizer, um norte, um referencial para que futuramente, quando formos trabalhar, saibamos por onde começar, onde procurar e o que fazer” (AM_G 2).

Acessório ou conteúdo?

Quando nos referimos à Arte como expressão essencial do ser humano, procuramos estabelecer também um contraponto ao que ouvimos de pessoas envolvidas com arte e educação nas escolas, assim como ouvimos e lemos nos relatos que vocês trouxeram, como é o caso de A_G 1. Ela relata que, durante o projeto, conseguiu “compreender que a Arte nas escolas tem muitos desafios a serem vencidos, pois ainda é vista como somente uma apresentação nas datas comemorativas ou nas datas de encerramento do ano letivo”.

O lugar comum atribuído à Arte no contexto escolar é servir como acessório para as disciplinas consideradas importantes ou como disciplinadora e organizadora da rotina das crianças. Por exemplo, a Arte serve para ilustrar datas comemorativas, com “musiquinhas”, “dancinhas”, “teatrinhos” e “trabalhinhos manuais”, muitas vezes impostos sem a participação das crianças.

Essa desvalorização da Arte está diretamente relacionada ao modelo educacional vigente, com foco no desenvolvimento de competências para atender ao mercado de trabalho. Estévez também observou essa questão, explicitando que:

Algunos adeptos al modelo educativo neoliberal hacen una apología del denominado “pensamiento digital”, dada la importancia de la computación para desarrollar competencias altamente cotizadas en el mercado de trabajo (ellos piensan, por supuesto, en un mercado capitalista). Y en consecuencia, aconsejan reducir los contenidos humanísticos de los programas de estudio, empezando por la Educación Artística, la Educación por el Arte y la Educación Estética que, aparentemente, poco tienen que aportar a las anheladas competencias profesionales. (ESTÉVEZ, 2008, p. 12-13).

Ou seja, não é por acaso que, em um contexto no qual a racionalidade e o utilitarismo são enaltecidos, sejam preteridos os conteúdos humanísticos,

especialmente a Arte, expressão máxima da cultura espiritual alcançada pelos seres humanos no processo de desenvolvimento histórico-natural. Com uma formação unilateral, não serão desenvolvidos “nem olhos, nem ouvidos” para perceber o embrutecimento da condição humana. Além disso, conforme Estévez,

La cultura estética [...] ejerce una función integradora de la conciencia y desempeña, por tanto, un papel esencial en el estímulo a la actividad creadora de la personalidad. En general, los valores artísticos y estéticos tienden a compensar el despojo de los valores que la “robotización”, “matematización” o “digitalización” del pensamiento (que acechan en cada encrucijada del conocimiento) pueda ocasionar a la conciencia: un despojo que conduce a la formación “unilateral” de los educandos que, por esa razón, no desarrollarán ojos ni oídos para captar la belleza del mundo (ESTÉVEZ, 2008, p.13).

Buscando um contraponto a essas concepções, defendemos que “tratar de artes na escola é mais do que uma atividade acessória ou meramente ilustrativa das disciplinas mais ‘sérias’ do currículo escolar” (MÖDINGER *et al.*, 2012, p. 15). Assim, procuramos construir com vocês a ideia de que nosso desafio é fazer com que a Arte, mais que um mero acessório didático-metodológico, seja uma experiência necessária, coletiva, participativa e prazerosa para as crianças, entendendo-a também como um elemento constituidor de sua formação humana.

Essa compreensão esteve especialmente presente nas escritas de E_R e M_R. Ao indicar suas percepções sobre como os temas abordados no projeto afetaram, E_R manifestou: “Em todos os temas abordados [no projeto], a discussão seguia rumos em que era impossível não elevar a imaginação criativa do saber fazer e como fazer artes de forma prazerosa” (E_R 1). Em relação ao modo como o componente curricular contribuiu para que percebesse como a arte vem sendo trabalhada nas escolas, M_R apontou: “Percebo que atividades lúdicas não são muito utilizadas nas escolas AIEF. Já nas EI, são muito utilizadas, por compreendermos que essas atividades, utilizando o corpo, o movimento, têm como principal objetivo proporcionar prazer, divertimento, etc.” (M_R 2).

Ao defendermos tal perspectiva, não estamos negando a inclusão das diferentes linguagens da Arte no cotidiano ou no calendário escolar, com suas datas comemorativas. Tratando dessa temática em relação à música nas escolas, Guilherme Romanelli defende que é possível integrar as perspectivas, incorporando elementos da linguagem musical às canções de comando, por exemplo. Baseado na dupla função da arte – contextualista e essencialista –, Romanelli entende que “as visões contextualista e essencialista não são concorrentes, mas complementares” (ROMANELLI, 2014, p. 66). Ele cita como exemplo o conhecido cânone “Frère Jaques”, do folclore francês, que no Brasil recebeu várias versões, entre elas, “Meu lanchinho”. Tratar de elementos musicais, como a forma (cânone) e a origem da melodia, é exemplo de integração da função contextualista (marcar o momento da merenda) e da função essencialista (aspectos da linguagem musical) da Arte.

Além – ou aquém – dos elementos específicos de cada linguagem artística que podem ser explorados no cotidiano didático da sala de aula, a arte deve ser concebida como expressão, conforme já mencionamos. Corroborando Romanelli, defendemos que a essencialidade da arte na educação básica “vai além de reger o comportamento de crianças, mas serve, sobretudo para formar o sujeito autônomo diante do mundo sonoro e musical no qual vive” (ROMANELLI, 2014, p. 66). Embora Romanelli enfatize a linguagem musical, entendemos que tal prerrogativa serve para todas as linguagens da arte. Integrar apreciação, execução (*performance*), criação e expressão livre, portanto, é fundamental para uma experiência artística e estética. Tratando da inserção da técnica no ensino das artes para as crianças, Vigostki defende que “só é útil aquele ensino da técnica que vai além dessa técnica e ministra um aprendizado criador: ou de criar ou de perceber” (VIGOTSKI, 2010, p. 351).

A sensibilidade estética

Em tempos ainda marcados pela racionalidade, como antes destacamos, falar de sensibilidade estética é um desafio necessário e urgente. Cada vez mais, damos-nos conta do quão importante é para pessoas de qualquer idade

experienciar o mundo ao seu redor com todos os sentidos. L_J expressou muito essa perspectiva ao expressar o que aprendeu no projeto realizado, evidenciando seu próprio desenvolvimento estético e sua sensibilização: “E, para mim, o maior aprendizado não foi apenas pensar em como eu posso usar os conhecimentos com as crianças, mas sim como eu posso permitir o meu desenvolvimento na perspectiva estética e ser tocada e sensibilizada pela arte” (L_J 2).

Uma abordagem mais sensível, mais holística, mais ecológica na educação passa por reconhecer e redescobrir a vida em todas as suas dimensões. Parafraseando o poeta, precisamos raspar a tinta com a qual nos pintaram os sentidos; desencaixotar nossas emoções verdadeiras, desembrulhar-nos (PESSOA, 1993, p. 48 – adaptação nossa). Quiçá novas gerações não sofram mais com a espessa camada de tinta racional sobre seus sentidos e aprendam a provar o sabor, o odor, a cor, o som e a textura no seu processo de formação também dentro da escola.

Sim, é possível e necessário aprender a provar, aprender a sentir. Falando sobre a apreciação nas artes, Vigotski sentencia: “observar, ouvir e sentir prazer parecia um trabalho psíquico tão simples que não necessitava de nenhuma aprendizagem especial. E não obstante é aí que está o objetivo principal e o fim da educação geral” (VIGOTSKI, 2010, p. 351). Embora ele esteja falando da apreciação artística, entendemos que promover experiências que envolvam os cinco sentidos no cotidiano escolar contribui também para a sensibilidade estética que almejamos alcançar. A complexidade da nossa existência, contextualizada histórica, geográfica, econômica, social e culturalmente, só se realiza por completo em uma experiência, também complexa, que envolva todo o nosso ser.

Voltando às grossas tintas que sufocam nossos sentidos, tanto a formação inicial quanto a formação continuada têm a incumbência de auxiliar futuros e atuais pedagogas/os a sensibilizar-se integralmente e a banhar-se de experiências sensíveis. “Para que esse professor tenha essa formação estética, deve abrir-se à experiência do sensível. Não só com relação às crianças, mas a

si mesmo” (GUEDES; FERREIRA, 2020, p. 10). Nesse sentido, experienciamos diferentes situações no projeto e no componente curricular, conforme descrevemos anteriormente. Por ora, cabe dizer que, ainda que de forma remota, os momentos de sensibilização marcaram nossa formação nesses dois semestres. O depoimento a seguir expressa que tal sensibilização aconteceu: “Mas, além disso, eu finalizo o projeto também com a certeza de que as reflexões [...] causaram grande impacto em mim e que, entre muitas outras coisas, sensibilizaram o meu olhar” (T_B 4).

Também cabe destacar que o desenvolvimento da sensibilidade estética, nas experiências mencionadas, não tinha a intencionalidade de formar artistas. Nosso objetivo era fazer com que vocês, discentes, compreendessem e desfrutassem das manifestações artísticas presentes nas artes visuais, na dança, na música e no teatro, no sentido também mencionado por Estévez, ao responder para Rosa Amada sobre o que é ser esteticamente desenvolvido: “no tiene que ser, necesariamente, artista o escritor ni tocar un instrumento musical; pero sí capaz de proyectar su sensibilidad artística en su actividad vital” (ESTÉVEZ, 2008, p. 53).

A poesia acompanhou esse tópico desde o seu início, e é com ela que o encerramos. “Y es que la poesía apela directamente a los sentimientos, promoviendo las acciones más nobles de que es capaz el hombre” (ESTÉVEZ, 2008, p. 58). Entendemos a poesia como presença constante na vida das crianças. Segundo Ostetto (2011, p. 1), “Carlos Drumond de Andrade, em crônica publicada em 1976, afirmava que as crianças são poetas”. Mais adiante, ela completa: “crianças fazem poesia com a palavra, com os objetos, com o corpo inteiro” (OSTETTO, 2011, p. 1) – e vale lembrar que as crianças podem e até precisam ser incentivadas, orientadas, estimuladas para tal. O contexto escolar pode ser um rico espaço de sensibilização estética, desde que extrapole a mesa e a cadeira individualizantes, a sala de aula ensimesmada, os corredores e pátios friamente cimentados, avançando além dos muros limitadores de experiências. Como lembra a estrofe de um dos poemas lidos durante um encontro:

Quando me sentas numa cadeira, comportado, às costas de uns, de costas para outros, tu me embaraças; mas, quando canto, brinco, corro em liberdade, tendo a ti e a meus amigos ao meu lado, então me abraças. Quando tu queres que, passivo, apenas ouça, para exigir, logo depois, certas respostas, tu me embaraças; mas, quando aceitas descobrir comigo o mundo e me convidas para partilhar sonhos, então me abraças (PONICK, 2011, p. 195-196).

Além da liberdade no espaço, também o tempo no interior desta instituição chamada escola precisa ser planejado para fazer “o que uma escola faz desde que há escolas: suspender o tempo social para que os que a habitam possam encontrar seu próprio tempo para pensar o mundo que habitam” (KOHAN, 2019, p. 132). Esse tempo especial não é nem a frieza do *chrónos*, nem o oportunismo do *kairós*, mas *aión*. Ainda segundo Walter Kohan, “*aión* é o tempo da infância, do presente, do eterno retorno, da brincadeira, do pensamento, da arte, da filosofia... do amor. Ama-se em *aión*, num tempo de presente, de presença, de entrega, de arte” (KOHAN, 2019, p. 132). A vida na infância brincante é repleta de Arte e de poesia, “e é essa poesia de ‘cada instante’ que constitui quase que a tarefa mais importante da educação estética” (VIGOTSKI, 2010, p. 352). Cabe a nós, formadores e formadoras, em todos os níveis de ensino, sensibilizar(-nos) esteticamente e transbordar poesia.

Os processos formativos

Como vocês devem lembrar, uma das ênfases em nossos encontros síncronos e nas RDVs foi o incentivo à sua participação ativa na expressão criativa em todas as linguagens da arte. O objetivo era desenvolver uma consciência sensível para a riqueza de possibilidades que brota quando as pessoas são incentivadas a participar criativamente dos processos, transcendendo, assim, a tendência enraizada da mera reprodução mecânica e estereotipada de ideias alheias. “Acreditamos em uma formação em que os sujeitos estão no centro do processo, não apenas como atores, mas principalmente, como autores e protagonistas de suas histórias” (GUEDES; FERREIRA, 2020, p. 2).

Passar por essa experiência teve também a intenção de fazer com que vocês, estudantes, promovessem experiências participativas e criadoras com as crianças, em seus atuais ou futuros contextos educacionais. Partimos do princípio de que é preciso participar de experiências sensíveis para, a partir delas, promovê-las em outros contextos. Por isso, “as vivências devem acontecer também com o educador, uma vez que só pode promover uma educação sensível quem tem ou teve essa sensibilidade aguçada em algum momento da vida” (GUEDES; FERREIRA, 2020, p. 8).

Estévez também defende que é preciso educar-se, sensibilizar-se para, a partir das próprias experiências, ter disposição e condições de promovê-las com as crianças. Em uma resposta dada a Rosa Amada sobre autoformação, o autor afirma:

Ahora me preguntará: ¿**para qué necesita una instructora de arte desarrollar la capacidad de auto-educarse?** Esta es, por suerte, una pregunta que no requiere tanta “lata”; **Simplemente, porque nadie puede dar lo que no tiene!** Quiere decir, que si una instructora de arte (o un instructor) no posee la capacidad de emocionarse, difícilmente pueda emocionar a alguien en sus talleres; pues el conocimiento (¡tampoco debieras olvidarlo!) entra primero por el fino “tamiz” de los sentimientos, antes de refugiarse en el intelecto (ESTEVEZ, 2008, p.14. Grifos nossos).

Entendemos que a formação de cidadãos e cidadãs conscientes do seu lugar, da sua dignidade e da sua responsabilidade social passa também pelo incentivo de (re)criar(-se), experimentando novas possibilidades, trocando ideias, sensações e opiniões com os/as colegas, em uma interação produtiva que visa não a enfeitar a escola ou a alegrar uma data comemorativa, mas a intervir no espaço social como agentes que se reconhecem presenças importantes na construção de uma sociedade melhor. “O que deve servir de regra não é o adorno da vida mas a elaboração criadora da realidade, dos objetos e seus próprios movimentos, que aclara e promove as vivências cotidianas ao nível de vivências criadoras” (VIGOTSKI, 2010, p. 352).

Naturalmente, não se parte do nada. Ao lado da atividade criadora e performática, coloca-se a apreciação ou a fruição do vasto mundo expressivo já

existente em todas as linguagens da arte. O já mencionado espaço “Fazendo arte”, na plataforma do e-aula, incentivando todos/as vocês a compartilharem experiências culturais e artísticas, os momentos de sensibilização no início dos encontros, bem como os mais variados exemplos trazidos durante as RDVs, apontam para nossa preocupação de ampliar ao máximo o repertório cultural e artístico. Da mesma maneira, motivamos todos/as vocês a assistirem a peças de teatro, dança, *shows*, concertos, exposições de arte, além de aguçarem a percepção sensível para a arte que se manifesta no dia a dia. “Quanto maior o repertório, maior a possibilidade de estabelecer diálogo com as ‘coisas do mundo’, com o mistério da vida. Assim é para a arte como para todos os campos da vida humana” (OSTETTO, 2011, p. 5). Fruir e apreciar também são atos de participação e criação, desde que orientados nesse sentido.

Essa compreensão também é evidenciada por Estévez ao mencionar a frase de Juan Acha, “Los ojos no ven”, explicitando que vemos com as contribuições dos conhecimentos e das experiências acumuladas em nossa memória. Ele aconselha:

Por eso es importante leer mucho, estudiar mucho y, en cuestión de pintura, ver y experimentar mucho. Solo la lectura, el estudio y la experimentación puede “aguzar” la visión para desentrañar la clave del pintor o del escritor; “leer” su mensaje y re(crear) su obra. Huelga decir que dicha lectura (que también pudiéramos denominar “interpretación”) siempre estará mediada por el “gusto”, las “convicciones” y el “ideal” estéticos formados en el contacto directo con el arte, con la literatura y con la belleza de los objetos y fenómenos del entorno natural y social (ESTÉVEZ, 2008, p. 61-62).

A ampliação do repertório também se aplica ao campo dos conceitos e reflexões já produzidos nos campos da Arte e da formação estética. Daí a importância de uma boa formação teórica que embase as experiências e vivências prático-criativas. Nesse sentido, cada linguagem da Arte abordada no projeto e no componente curricular ofertados vinha acompanhada de leitura de textos e indicações bibliográficas para aprofundamento da temática, inclusive, para pensar a Arte como potencializadora de resistência e contestação, como veremos no próximo ponto.

Manifestação sociopolítica

As reflexões de vocês sobre nossos encontros também explicitam um aspecto sociopolítico importante quando falamos de arte. Lembramos que, no início de um dos nossos encontros síncronos, compartilhamos a fala de um dos personagens de Thomas Mann no romance *A montanha mágica* (MANN, 2000). Tomamos a liberdade de reproduzir a reflexão do humanista Settembrini aqui novamente, por considerarmos que é importante para nossa reflexão:

A música desperta o tempo; desperta a nós, para tirarmos do tempo um gozo mais refinado; desperta... e, portanto, é moral. A arte é moral na medida em que desperta. Mas que sucede, quando ela faz o contrário? Quando entorpece, adormenta, estorva a atividade e o progresso? Também disso a música é capaz; sabe perfeitamente agir como ópio. Uma influência diabólica, meus senhores! O ópio é uma obra do diabo, porque causa apatia, estagnação, passividade, inatividade servil... Há na música um elemento perigoso, senhores. Insisto no fato da sua natureza ambígua. Não exagero ao declarar que ela é politicamente suspeita (MANN, 2000, p. 158).

Embora a fala acima esteja relacionada à música, não poderíamos dizer algo semelhante em relação às outras linguagens da Arte? Entendemos que sim. Tal como a música, as outras linguagens da arte também são politicamente suspeitas, porque podem despertar, mas também entorpecer. Nosso objetivo sempre foi mostrar sua força crítica, sua potência questionadora, que desinstala e nos leva a agir para transformar a realidade que nos cerca. O comentário de T_S leva-nos a crer que estamos no caminho certo. Em suas palavras, ela pôde “repensar as diversas formas de fazer arte, sabendo que essa disciplina pode ser protagonista do desenvolvimento do aluno” (T_S 3).

Defender o protagonismo da Arte, aliás, é um aspecto central no momento atual do nosso país, onde novamente as ciências humanas em geral vêm sofrendo ataques dentro e fora do âmbito escolar. O que necessitamos defender outra vez é nossa liberdade de expressão, e a arte é uma arma poderosa contra o autoritarismo que se impõe atualmente. Como Jamil Chade (2019, p. 4) adverte, “nas trincheiras da luta pela liberdade e democracia no século XXI, a arte volta a ser seu maior escudo. E por isso é temida por aqueles que estão no

poder”. Manifestar-se por meio da arte sempre foi e cada vez mais constitui-se em um ato de resistência, portanto, um ato político.

Pablo René Estévez, que nos acompanha com suas reflexões nesta carta, também defende que necessitamos fomentar “sentimientos de amor en un mundo amenazado por catástrofes que ponen en peligro no solo el acervo estético de la humanidad, sino hasta su propia supervivencia”. Estévez refere-se aqui a um sentimento de amor engajado na transformação social. Ele conclui: “porque a la condición de ‘evangelio vivo’, un imperativo para el maestro y el instructor de arte de hoy, es consustancial también la condición de **ser político**” (ESTÉVEZ, 2008, p. 58-59, grifo nosso).

Uma das formas que a arte utiliza para fortalecer nosso ser político em tempos de crise é a alegria. É preciso valorizar o aspecto da alegria nas manifestações artísticas, como forma de resistência. Os ataques que educadores e educadoras de todas as áreas e de todos os níveis vêm sofrendo recentemente também necessitam ser enfrentados com humor e alegria. Não um alegrar-se ingênuo e alienado, mas uma postura brincante que chama para a união em torno de causas que nos são caras e essenciais e que proporcionam alegria a todas as pessoas que delas fazem parte.

Resistência alegre que a jornalista Eliane Brum conheceu entre os povos da floresta. Em tempos de desumanização e perda de direitos, ela defende que a alegria é uma forma de resistência a ser incentivada sempre.

Aprendi com os povos da floresta amazônica, que tiveram suas vidas destruídas junto com a floresta mais de uma vez, e que resistem e resistem e resistem, que o principal instrumento de resistência é a alegria. Oswald de Andrade dizia que a alegria é a prova dos nove. Mas eles já sabiam disso muito antes. Metem o dedo na cara do opressor, que continua lá, e riem por gostar de rir. Riem só por desaforo (BRUM, 2018, *online*).

Quase na mesma direção, Paulo Freire também discorre sobre a alegria como uma característica essencial dos processos de ensino e de aprendizagem. Para ele, alegria e esperança andam muito próximas e uma é companheira da outra. Como ele mesmo afirma, “ensinar e aprender não podem dar-se fora da

procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 2002, p. 160). Ensinar e aprender passam também por uma experiência alegre. O humor amoroso quebra a frieza autoritária e prepotente, fortalece os laços de amizade e a comunhão, humaniza as relações, enleva as pessoas envolvidas no ambiente educativo.

Acreditamos que experienciar o riso nas aulas de Arte desperta nas crianças, mas também em vocês, educadores/as, o desejo de criar um ambiente favorável para a solidariedade, o respeito e a participação efetiva e afetiva de todas as pessoas. É, nas palavras de outra estudante, uma formação estética e cultural que contribui “para que sejamos completos e justos como educadores [...] na formação dos alunos” (E_R 2). Talvez por essa razão, AF_E encerra o seu relato agradecendo-nos “por todas as risadas e momentos de descontração, que, no contexto em que estamos vivendo, fizeram muita diferença” (AF_E 4).

A poetisa portuguesa Matilde Campilho, trilhando um caminho semelhante, afirma que “a função da arte é [...] tirar a atenção da dor em alguns momentos e outras vezes levar a atenção pra dor, que eu acho que é necessário também; muitas vezes andamos distraídos demais” (CAMPILHO, 2017, 10’:13”). É quando estamos nessa distração acomodada que a arte nos demove e nos chama a levantar, sacudir a poeira e dar a volta por cima, como canta outra poetisa e cantora brasileira. Lembramos aqui o comentário de G_N a respeito de um poema lido no início de um encontro síncrono. Ela fala de “um poema, forte, mas lindo e emocionante, [que] fala sobre tudo o que estamos passando nesses dias. Esse poema abre mais os olhos a tudo que está acontecendo” (G_N 1). Sua observação levou-nos a responder para ela pessoalmente e hoje para vocês: “É a intencionalidade das linguagens artísticas, não é, G_N? Abrir os olhos – e tocar o coração – para o que está acontecendo”.

A pandemia também nos mostrou como a Arte pode nos conectar e nos animar – no sentido mais original do termo – na tristeza e na solidão do distanciamento social. S_H percebeu essa valorização maior das artes no atual contexto e questiona, esperançosa: “Será que isto mudará algo no pensar dos indivíduos?” (S_H 1). Muito interessante o termo usado por ela – *indivíduos* –, que nos remete à individualidade, mas também ao individualismo. A pergunta de

S_H nos fez pensar que ela espera uma valorização maior da arte, mas também podemos pensar que a Arte nos ensine a promover uma postura mais solidária, coletiva e ecológica.

Outra escrita reflexiva da parte de vocês encerra bem este tópico. R_B conclui assim sua participação no projeto de artes: “Resumindo tudo que falei sobre a arte, aprendi que ela estimula nosso pensamento, sensibilidade e expressão crítica e que contribuiu para estar pensando mais sobre que tipo de profissional eu quero me tornar” (R_B 7). Esperamos que a expressão crítica, mediante as diferentes linguagens da Arte, faça parte das opções de vocês. Uma sociedade mais justa e igualitária passa também pela formação de pessoas que conseguem sentir e pensar por meio da força e da beleza das manifestações estéticas e artísticas.

Palavras de despedida

Uma carta completa precisa terminar com palavras de despedida. Elas nos lembram que chegou o momento de parar de escrever, não porque não temos mais o que falar, mas porque é preciso concluir simplesmente. Como a carta em questão é pedagógica, escrita de professor/a para estudantes, somos impelidos pela nossa formação a sistematizar o que expusemos.

Como vocês perceberam, inspirando-nos na sensibilidade estética e professoral de Pablo René Estévez e na proposta amorosa das cartas pedagógicas de Paulo Freire, os retornos de vocês em relação às nossas experiências artísticas no projeto e no componente curricular foram a mola propulsora desta carta-resposta.

O distanciamento social e a presença virtual marcaram nossa paradoxal aproximação remota, aquecendo-nos com experiências sensíveis, criativas e expressivas na quarentena mais longa e sofrida que jamais imaginávamos viver. As rodas de diálogo virtuais, as atividades assíncronas, as leituras e as atividades expressivas serviram, ainda que parcialmente e momentaneamente, de colo aconchegante e recíproco. E, nessas idas e vindas emergenciais – porque distantes, mas necessárias –, a Arte revelou-se uma tela, um canto, um

ninho, uma forma, um palco, um gesto e passo de salvação. Nossa herança racional levou-nos a categorizá-la, não para a enquadrar ou amarrar, mas para poder refletir melhor sobre ela. Por isso, ressaltamos novamente:

A Arte é essência – e essencialmente – humana. A gente é mais gente quando e porque se expressa e se comunica por meio da Arte.

A Arte é *aión*: tempo livre, criativo, lúdico e expressivo que deve perpassar toda experiência escolar das crianças.

A Arte é sensibilidade à flor da pele, a olhos vistos, presente nas paisagens sonoras, na beleza reflexiva e refletida em um lago, uma tela ou um desembaraçado abraço.

A Arte forma e, por isso, destrói as formas limitantes e limitadas que tolhem a criatividade. Ao mesmo tempo, contribui na construção de pessoas críticas, sensíveis e solidárias.

Por esses e outros motivos, a Arte é política. E, mesmo que politicamente suspeita, por sua natureza ambivalente, ela pode despertar pessoas de todas as idades na construção de um ambiente esteticamente mais rico e melhor para toda a sociedade.

A Arte faz pensar; a Arte instala e desinstala, reflete e faz refletir. Reflexos e reflexões da e sobre a vida presente, construindo o futuro, quiçá cada vez mais sob uma perspectiva estético-ambiental. O/a profissional que cada um e cada uma de vocês pretende ser passa pelas opções presentes. Incluir a arte no currículo formativo de vocês é nossa função como formador/a. Optar por fazer dela uma aprendizagem significativa, prazerosa e permanente é uma decisão pessoal.

As reflexões acima motivam-nos a encerrar a carta com o conselho que perpassou nossos encontros: onde quer que vocês estejam atuando, independentemente do espaço, do tempo, do clima, da realidade, dos empecilhos, seja qual for a idade das pessoas que vocês estão auxiliando a formar, **FAÇAM ARTE!**

REFERÊNCIAS

BEHAR, Patrícia Alejandra. **Jornal da Universidade: UFRGS**, 2020. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/> Acesso em 19/12/2021.

BRUM, Eliane. Como resistir em tempos brutos. **Jornal El País: Brasil**, 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/08/opinion/1539019640_653931.html Acesso em 19/12/2021.

CAMPILHO, Matilde. (**Sangue Latino**). Entrevistada: Campilho, Matilde Entrevistador: Nepomuceno, Eric. Nepomuceno Filmes. (26'01") Direção: Felipe Nepomuceno. Nepomuceno Filmes (26' 01"). Transmitido ao vivo 17 abril de 2017 pelo Canal Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VldpHiRir4c> Acesso em: 19 dez. 2021.

CHADE, Jamil. Na Hungria ou no Brasil, a arte volta a ser escudo da democracia. **Jornal El País Brasil**, 11/12/2019. Disponível em <https://brasil.elpais.com/opiniao/2019-12-11/na-hungria-ou-no-brasil-a-arte-volta-a-ser-escudo-da-democracia.html>. Acesso em: 19 dez. 2021.

ESTÉVEZ, Pablo René. **Los colores del arco iris**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2008.

ESTÉVEZ, Pablo René. **A alternativa estética na educação**. Rio Grande: Editora da FURG, 2009.

ESTÉVEZ, Pablo René. **Educar para el bien y la belleza**. Rio Grande: Editora da FURG, 2011.

ESTÉVEZ, Pablo René; ALVAREZ, Lurima Estevez. **La educación estética en la perspectiva transdisciplinaria**. La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GUEDES, Adriane Ogêda; FERREIRA, Michelli Dantas. Formação sem fôrma: a singularidade do processo de ser professor da Educação Infantil. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 1-12, jan.-abr. 2020.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca**: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

MANN, Thomas. **A montanha mágica**. Trad. Herbert Caro. 2. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

MÖDINGER, Carlos R. et alii. **Práticas Pedagógicas em Artes**: Espaço, Tempo, Corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

PESSOA, Fernando. O Guardador de Rebanhos. In: **Poemas de Alberto Caetano**. Lisboa: Ática. 1946 (10. ed. 1993).

PINTO, Alvaro Vieira. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987.

PONICK, Edson; NÖRNBERG, Marta. Entre abraços e embaraços: reflexões ético-estético-afetivas sobre o estar em sala de aula. In: BUSSOLETTI, Denise Marcos; MEIRA, Mirela Ribeiro; PASTOR, Begoña García (Orgs.). **Infâncias**: ética, estética e criação. 1. ed. Pelotas/RS: Editora e Gráfica Universitária, 2011, v. 1, p. 193-207.

OMS, Diretor geral (2017-2022: Tedros Adhanom Ghebreyesus). Discurso por ocasião da Abertura da 74 Assembleia Mundial da Saúde. Genebra, 24 mai. 2021. Disponível em: [WHO Director-General's opening remarks Global Health Landscape Symposium - 9 December 2021](#). Acesso em: 10 dez. 2021.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. **Coleção Objetos Educacionais UNESP**, 2011. Disponível em <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320> Acesso em 14/12/2021.

ROMANELLI, Guilherme G. Ballande. Antes de falar as crianças cantam! Considerações sobre o ensino da música na Educação Infantil. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n.3, p. 61-71, set./dez. 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Almedina: Coimbra, 2020.

VIEIRA, Adriano. Carta Pedagógica. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 1. ed. Autêntica Editora: Belo Horizonte, 2015. Em formato e-book Kindle.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPel). Pró-Reitoria de Ensino.

Minuta de Parecer Normativo: calendário acadêmico alternativo no contexto da pandemia do COVID-19. 2020. Disponível em:

https://wp.ufpel.edu.br/pre/files/2020/05/Minuta_de_Parecer_Normativo_CALENDARIO_ACADEMICO_ALTERNATIVO_NO_CONTEXTO_DA_PANDEMIA_DO_COVID_19.pdf Acesso em 17/02/ 2022.

VASCONCELLOS, Celso. Metodologia Dialética em Sala de Aula. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 83. abr. 1992.