

AS CONTRAPALAVRAS QUE MOVEM A FORMAÇÃO ARTÍSTICO-CULTURAL DOS PROFESSORES DA INFÂNCIA

Pricilla Cristine **Trierweiler** – UFSC - pricillaped@gmail.com

Agência Financiadora: CAPES

Das Experiências Estéticas à Pesquisa

As nossas trajetórias são demarcadas por *contrapalavras*¹, muitas vezes que dialogam e movimentam os sentidos que atribuímos ao mundo, às pessoas e a nossa volta. As contrapalavras possuem a faculdade de nos revolver/deslocar para outros lugares, épocas, mundos, sem que alteremos fisicamente o lugar ocupado. Não são apenas reminiscências, mas, ao mesmo tempo e essencialmente, possibilidade de criação e significação em relação às pessoas, aos objetos e às demais coisas que habitam o mundo.

No que concerne à pesquisa sobre a formação artístico-cultural dos professores da infância, a qual desenvolvi, senti a necessidade de considerar meus caminhos estéticos, pois elas dizem da pesquisadora-pessoa e das escolhas por ela assumidas. Foram enunciados estéticos revisitados pela memória e compreendidos por meio da sensibilização e das lentes da teoria. Como considerar/enxergar no outro aquilo que não considero e enxergo em mim? Desse modo, advogo ser imprescindível contar parte das contrapalavras que moveram a realização desse estudo.

O interesse de pesquisa decorre de minha trajetória - pessoal, acadêmica e profissional. Uma trajetória marcada por vivências musicais, seja no ambiente familiar com pai, avô, irmão e primos músicos (os cinco), ou no meu breve, porém intenso ingresso como flautista em uma banda de música municipal (por dois anos). Também freqüentei paralelamente à banda um curso e/ou grupo de teatro amador na adolescência. E, quando menina, recebi os primeiros ensinamentos curiosos do olhar, por meio de minha avó paterna.

¹ As *contrapalavras* são formadas pelo diálogo incessante das 'minhas palavras' com outras palavras que me compõe. Não se fecham numa subjetividade, mas se relaciona entre a intersecção das minhas palavras com as palavras dos *outros*, constituindo-se num processo dialógico contínuo. As vozes dos *outros* (autores anteriores, destinatários hipotéticos) misturam-se à voz do sujeito explícito da enunciação. Bakhtin (2003) afirma que, a princípio, assimilamos a palavra do outro para, em seguida, essas "palavras alheias" serem reelaboradas e transformadas em "minhas alheias palavras" e, por fim, em minhas palavras. Com a perda das aspas, evidencio a possibilidade criadora.

Caminho das flores: Percursos do olhar, do sentir, do admirar...

Sempre aos sábados, iam, minha avó e eu, a igreja (dos 04 aos 14 anos de idade). Na lembrança estão o percurso, a paisagem, não a missa, porque essa só me chamava a atenção no que se referia aos cânticos, principalmente, àqueles que eram acompanhados ao som do belo Coral São Francisco de Assis.

No caminho até a igreja e desta até sua casa, minha avó conversava comigo sobre diversos assuntos, sendo que desses sempre deixou transparecer sua admiração por flores...

Flores de diversos tipos, cores, formas e tamanhos. Uma paisagem que nunca se repetia, porque a nossa forma de olhar era constantemente renovada e estava sempre aberta a outras leituras.

Brincávamos de identificar os tipos de flores... Eram margaridas, lírios, girassóis, violetas, azaléias, orquídeas, rosas, copos-de-leite... E no nosso olhar identificávamos, sentíamos, admirávamos, demorávamos nosso olhar, olhávamos de novo e de novo... Estava aí a medida da leveza, da intensidade e da disponibilidade sem pressa de sentir a natureza, o nosso entorno.

Mas afinal o que pode dizer uma ‘rosa’? O que ela pode dizer sobre a formação de professores? O enunciado supracitado é trazido à tona, para dialogar com o princípio de Formação/Educação por inteiro. É um enunciado revolvido de minha memória estética e que em diálogo com tantas outras *contrapalavras* que me compõem, conduziram a tal interesse de investigação. Esse texto dialógico diz de uma trajetória, de uma formação, de uma experiência... Diz daquela que foi tocada e modificada. Que não apenas aprendeu a admirar, mas também a estranhar.

Para além do saudosismo, o enunciado mencionado anteriormente, remete-nos à problemática da constituição do olhar estético. “*O olhar faz o pensamento dançar*” afirma Meira (2007, p.19), percurso do olhar, do sentir e dos significados que são tecidos à semelhança de uma teia. Tais significados emergem e entram em contato com outras dimensões. Um universo habitado por palavras, imagens, sons, cheiros e ruídos – o universo do sensível. Um sensível que não é nato, mas construído na relação com o outro, com as instituições, com a sociedade, com a cultura. Ter um olhar estético não é ajustar-se ao mundo tal como ele se apresenta, contudo buscar sentidos e significados para o modo como o compomos, sistematizamo-lo, qualificamo-lo – é refletir sobre o imponderável, o complexo, o incalculável.

Como pedagoga por formação e professora de crianças pequenas, convivi com experiências que me conduziram à problemática da formação artístico-cultural daquele que é responsável pela formação do outro ser-pessoa. *É possível ampliar o repertório*

artístico-cultural das crianças, quando o próprio professor tem seu repertório artístico-cultural limitado? Como considerar na criança e propor a ela aquilo que não faz parte do seu próprio acervo?

Segundo Nogueira (2002), a formação artístico-cultural dos professores da infância, bem como dos professores em geral, pouco tem sido contemplada no âmbito das políticas públicas. Principalmente, no que se refere às condições/oportunidades de ampliação de seus próprios referências culturais. Isto é, por vezes, as propostas de formação mencionam a referência do trabalho com as linguagens artísticas no espaço da Educação Infantil, entretanto dificilmente conseguem articular e/ou sistematizar uma proposta que transcenda o limiar dos domínios teóricos e dos ‘muros das instituições’

Num momento histórico em que discursos e posturas defendem e valorizam as produções simbólicas das crianças, em que tem se difundido a relevância das *múltiplas linguagens*, não podemos olvidar a necessidade de refletir sobre que tipo de formação está sendo oportunizada aos professores da infância. Se considerarmos que é premente conhecer a criança e a cultura em que está inserida, igualmente o é, conhecer/ considerar o adulto/professor o qual é responsável pela sua formação educativa no espaço coletivo da educação infantil. Destarte, para além do limiar de pensar a palavra ‘formação’, atrelada à trajetória escolar, parto do pressuposto de que uma formação por “inteiro” tem que abarcar/considerar as experiências estéticas, as relações/interações estabelecidas sempre na relação com o *outro* (pessoas, livros, músicas, poesias, imagens, histórias, instituições etc.).

Assim sendo, considero que para discutir sobre formação de professores é essencial considerar o itinerário, as *contrapalavras* que movem a vida, as experiências estético-críticas que constituem e acompanham esse *profissional-pessoa*. É o que aponta Molon (2006, p.101), afirmando que quando os professores discursam sobre suas trajetórias passadas, recontam-nas tomando por base as referências presentes. “*Assim, tanto as histórias como seu sentido vão sendo (re)elaborados ao longo do tempo, a partir de formas distintas de ver as próprias histórias*” (idem). Essas formas distintas que permanecem na memória e são constantemente ressignificadas pelo ato de narrar, e que são/estão circunscritas no corpo, servem como referenciais (*contrapalavras e/ou polifonia* para Bakhtin) nas ações e/ou vivências, sendo tratadas aqui também como *repertórios*. Consoante Nogueira (2002, p. 16):

(...) a formação cultural do indivíduo é mesmo semelhante a uma bagagem que acumulamos ao longo da vida e, vez por outra, encontramos em nossos guardados pequenos objetos dos quais lançamos mão para nos ajudar a destrinchar os desafios que a vida nos apresenta.

Na pesquisa que realizei com professoras² da Educação Infantil, parti dessa ideia de ‘repertório, e/ou bagagem’ que vamos acumulando significativamente ao longo de nossa trajetória formativa. Tratei particularmente sobre o espaço da arte em suas trajetórias formativas. Por conseguinte, não apenas considerei os sentidos que essas profissionais constituíram nos espaços dos cursos de formação de professores a qual freqüentaram (Magistério e/ou Pedagogia), mas também as marcas de outros espaços sociais (familiar, cultural, atuação profissional, entre outros).

A Arquitetônica: Caminhos Metodológicos, Professoras e Contexto Pesquisado

A Arquitetônica³: A pesquisa tomou como orientação metodológica as ideias dos russos – o filósofo da Linguagem Mikhail Bakhtin (1885-1975) e do Psicólogo Levi S. Vygotsky (1896-1934) os quais mesmo não tendo a preocupação em delimitar um método para a pesquisa em ciências humanas, escreveram e adotaram alguns princípios no ato de pesquisar que consideraram o sujeito como atuante e não como objeto, coisa muda. Assim a contribuição desses autores foi imprescindível tanto em relação ao percurso metodológico adotado, quanto pela forma de conceberem a arte e a constituição/formação dos sujeitos.

Segundo Amorin (2002), Freitas (2002) e Kramer (2004), na pesquisa qualitativa com *ênfase sócio-histórico*, não investigamos unicamente em relação aos resultados, mas buscamos também a compreensão dos comportamentos a partir do olhar dos sujeitos da investigação. Trabalhar dentro dessa perspectiva é, pois, ter a preocupação

² Ao utilizar a palavra professoras, estarei me referindo especificamente às que participaram de minha pesquisa de mestrado (todas do sexo feminino), doutro modo, quando estiver discutindo num contexto mais amplo, utilizarei a expressão professores (masculino e feminino).

³ No campo da estética bakhtiniana, a *arquitetônica* é a construção ou estruturação da obra partindo da sua significação. Integra o material, a forma e o conteúdo. Pensar os caminhos percorridos por esta pesquisa dentro de tal concepção e da estrutura do texto aqui sistematizado, demandou considerar os caminhos metodológicos como uma unidade advinda de sentidos, estando suas partes articuladas internamente, de um modo relacional que as tornam interligadas e não alheias umas as outras.

de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as articulações, integrando o individual com o social.

Bakhtin/Voloshinov (1976) em *“Discurso na Vida e Discurso na Arte”*⁴ cita que de maneira alguma o discurso reflete a situação extraverbal do modo como o espelho reflete um objeto. Os enunciados concretos unem os sujeitos como coparticipantes de um mesmo evento, sendo que a situação extraverbal está longe de ser meramente externa de um enunciado. Ela não age sobre o enunciado de fora para dentro, de forma mecânica, entretanto integra-se ao enunciado como parte de sua significação.

Kramer (2004, p.07), discorrendo em relação ao mesmo assunto aponta que *“[...] para entender o que é dito é preciso conhecer não só o enunciado, mas fundamentalmente o contexto da enunciação. [...]”*. Porque segundo a autora, a produção dos discursos, o lugar que as pessoas ocupam, tudo influi no significado produzido. *“Ou seja, o contexto é importante para entender o texto. Na enunciação, os lugares e as condições de onde são proferidas as palavras produzem sentidos.”* (Idem)

Diante dessas elucidações, considerei os discursos das professoras participantes da pesquisa *“como memória coletiva do passado, consciência crítica do presente e premissa operativa do futuro”* (KRAMER, 2004, p.03). Isto é, para além das palavras proferidas, para além das superficiais impressões – não foram tratados em si e por si mesmos. Para Bakhtin (2003), o texto só possui vida quando interligado com outro texto (contexto). Só nessa relação o diálogo ganha vida e ilumina a relação entre sujeitos.

A cerca da temática pesquisada, também realizei um amplo levantamento de pesquisas em universidades brasileiras, no banco de Dissertações e Teses da CAPES, nos GTs Educação e Infância e Formação de Professores da ANPED, que me conferiram um panorama a partir das pesquisas desenvolvidas sobre a temática da formação artístico-cultural dos professores da infância e do espaço da arte na educação. Com essa aproximação foi possível entrar em contato com algumas pesquisas, aprofundar algumas questões, (re)visitar outros textos e tecer várias considerações as quais contribuíram para a delimitação do tema e para a constituição de sua problemática.

⁴ Esse texto foi originalmente publicado em russo, em 1926, sob o título *“Slovo v zhizni i slovo v poesie”*, na revista *Zvezda* nº 6, e assinada por V. N. Voloshinov. A tradução para o português, feita por Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, para uso didático, tomou como base a tradução inglesa de I. R. Titunik (*“Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics”*), publicada em V. N. Voloshinov, *Freudism*, New York. Academic Press, 1976.

Professoras e Contexto Pesquisado: Desenvolvi a pesquisa em um Centro de Educação Infantil Público do sul do Brasil. Foram realizadas entrevistas individuais e semiestruturadas com 12 professoras e também a análise da estética do espaço-ambiente da instituição. Tive como aliado o gravador de voz que possibilitou posteriormente a transcrição das entrevistas e a sua revisão por parte dos profissionais, para que modificassem e/ou reestruturassem o que haviam dito. Penso ser interessante dizer que as professoras escolheram um nome fictício para identificarem seus discursos⁵.

As doze professoras pesquisadas estão entre 22 e 47 anos. Sendo que 08 professoras são formadas em Pedagogia em uma instituição privada e, destas, 07 possuem pós-graduação em nível de especialização. Apenas 04 professoras apresentam segundo grau em nível de magistério. Suas condições de trabalho e formação de certo modo expressam o dito e o não-dito de suas memórias estéticas.

O contexto pesquisado é revelador da base na qual os discursos são proferidos, isto é, um município de pequeno porte e com poucos espaços permanentes de cultura (apenas uma banda de música, a casa da cultura e a biblioteca pública municipal). É importante ressaltar que o contexto pesquisado é demarcado pela especificidade do local (micro), mas igualmente demarcado e/ou atravessado por condicionantes universais, da organização social vigente (macro), que dialogam e insuflam no itinerário formativo dos sujeitos.

Quando questionadas em relação ao que costumavam fazer nos finais de semana, as professoras pesquisadas expuseram que geralmente frequentam a casa de algum parente e/ou amigo. Ou ainda, as denominadas “festas de capela” realizadas na comunidade e/ou proximidade de onde residem e, que, apenas, vez ou outra, saem do município, para ir ao cinema e/ou *shopping*. Raramente, deslocam-se para fora do município com a intenção de irem ao museu, teatro, galerias e exposições.

Da *Presença-Fortuita* da Arte nos Cursos de Formação de Professores ao Desejo por uma Formação que Considere a Inteiraza do *Ser-Professor-Pessoa*

“Eu queria ter tido uma formação mais completa, em que a beleza e a sabedoria caminhassem juntas. Queria que nossa creche fosse mais colorida e sensível às crianças e às suas manifestações. Mas tudo isso que imagino e desejo está longe de acontecer... Somos privadas de tudo, não somos valorizadas, não

⁵ Devido ao contexto da pesquisa, algumas professoras relataram que se sentiriam constrangidas se adotassem o nome próprio para a identificação de suas entrevistas.

temos bons materiais para trabalhar com as crianças, não participamos de cursos, somos desrespeitadas como profissionais e como pessoas [...]. Arte e cultura, beleza e vida, no meu trabalho e com as condições oferecidas no município só fragmentos, estilhaços." (Ana Júlia - depoimento em: 12/06/2007)

O enunciado supracitado, discurso de uma das professoras participantes da pesquisa, problematiza para além das condições de trabalho, o desejo por uma formação não fragmentada, em que “beleza e sabedoria caminhassem juntas”. Ele nos convida a pensar na compartimentalização do mundo e nas condições de vida que reforçam essa condição. Também abre espaço para anunciar a discussão empreendida neste artigo: os sentidos e as significações da arte nos cursos de formação de professores da Educação infantil e as contrapalavras que movem sua formação como professores-pessoas.

Ao defender que professores constituam uma formação artístico-cultural consistente, não significa, de modo algum, que esteja proclamando que esse profissional deva ser um artista, ou ainda, licenciado em arte (se for, melhor será!). Como que estivesse delegando ao professor da infância mais uma responsabilidade a sua própria formação e, ou ainda, que esteja levantando a bandeira da já tão criticada polivalência. Também não estou compactuando com uma *educação e/ou formação através da arte*⁶, como se ela pudesse, por si só, ser suficiente e resolver todos os problemas difíceis da educação, sendo enclausurada no espaço educacional. Igualmente, não acredito que seja suficiente ter apenas experiências *estético-artístico-críticas* na formação daquele que é responsável pela educação do *outro-ser-pessoa-criança*.

Dessa maneira, ao se propor uma formação ao professor da Educação Infantil que considere a arte e seus caminhos sensíveis, não se está, de modo, algum descartando a importância do inteligível, da consciência teórica, da racionalidade. Apenas pretendo dar visibilidade a essa dimensão que também é constituinte do humano, mas que, por vezes, é negligenciada, descartada ou reduzida a categorias instrumentais.

Bakhtin e seu Círculo⁷ contribuem consideravelmente para pensar a intersecção dessas duas dimensões as quais consideram ser constitutivamente necessárias, porque

⁶ A proposta de Educação através da arte foi difundida no Brasil a partir das idéias do filósofo inglês Herbert Red (1948) e apoiada por diferentes educadores, artistas, filósofos, psicólogos etc. A base desse pensamento é ver a arte não apenas como uma das metas da educação, mas sim como o seu próprio processo, que é considerado também criador. Caracterizou-se, muito mais por um posicionamento idealista, direcionado para uma relação subjetiva com o mundo. Embora tenha tido pouca repercussão na educação formal, contribuiu com a enunciação de uma visão de arte e de educação recíprocas.

⁷ Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1895-1975), pertencia a um pequeno círculo de intelectuais e artistas entre os quais se encontravam Marc Chagall e o musicólogo Sollertinsky, amigo íntimo de

geram a unidade de sentido e apreensão do mundo. Para Bakhtin e seu Círculo, o sensível (o mundo dado, *'dan'* em russo) e o inteligível (a apreensão do mundo, o postulado, *'zadan'* também em russo) estão necessariamente integrados (SOBRAL, 2007).

Com isso, quero dizer que o sensível (plano da percepção das impressões totais) não se sobrepõe ao inteligível (plano das categorias), pois no plano de conhecimento do mundo, um não faz sentido sem o outro, ambos só se separam por razões teóricas, todavia se encontram entrelaçados. O que significa dizer que hiperbolizar a apreensão do mundo só ao plano do sensível ou do inteligível é correr o risco de não compreender/considerar a totalidade dos atos.

Nas palavras de Sobral (2007, p. 105), isso pode acarretar:

[...] uma cisão entre o agir concreto dos sujeitos e o pensar sobre o agir dos sujeitos, separa o conteúdo do ato/atividade (aquilo que cada ato tem de comum com outros atos) de sua concretude, de sua ocorrência irrepitível (aquilo que só nele se faz presente), tanto no pensamento teórico discursivo (nas ciências naturais e na filosofia) como na descrição-exposição histórica e na intuição estética etc. O empreendimento bakhtiniano consiste em propor que entre o particular e o geral, o prático e o teórico, a vida e a arte uma relação de interconstituição dialógica que não privilegia nenhum desses termos, mas os integra na produção de atos, de enunciados, de obras de arte etc.

Defender uma formação artístico-cultural consistente ao professor da infância é no dizer de Ostetto e Leite (2004) uma necessidade de formação de sujeitos, de plateia; de acrescentar-se à formação do professor a inteireza do ser pelo polo do compromisso, da competência e da sensibilidade que lhe abrirá caminho para romper com a *'fôrma'* do cotidiano pessoal e profissional. Ampliando olhares, escutas e movimentos não vivenciados, adormecidos e/ou atrofiados.

Mas qual o sentido e/ou diferença em defender uma formação artístico-cultural consistente aos professores nos discursos e na ação? O que significa formação por inteiro? De que inteireza estamos falando? O que tem tudo isso haver com a arte?

Chostakovitsch. Também fazia parte desse círculo um jovem professor do Conservatório de Música de Vitebsk, V. N. Volochínov, e ainda P. N. Medviédiév, empregado de uma casa editora.

"[...] Acho que tenho pouca formação artística. Penso que meu trabalho poderia ser melhor se tivesse formação. Eu não faço cursos, não aprendo coisas novas, fico sempre na mesma, só no pouquinho do que aprendi. Para melhorar penso que todas nós deveríamos participar de mais cursos. Para que possamos aprender coisas novas, lidar com coisas novas, ensinar coisas novas [...]" (Ana Maria – entrevista realizada em: 01/11/2006)

Hoje, a problemática relativa ao ensino das artes no Brasil põe em questão a formação dos professores oferecida nas licenciaturas em arte, nos cursos de pedagogia e nas habilitações para o magistério de nível médio. Os professores habilitados para trabalhar na Educação Infantil, em sua maioria são também os responsáveis para desenvolver um trabalho na ampliação dos referenciais das crianças dessa faixa-etária.

Entretanto como o pedagogo vai proporcionar algo que ele próprio, eventualmente, não experienciou durante sua formação acadêmica? (ALBANO MOREIRA, 2002). Como irá trabalhar com as linguagens artísticas (visuais, dança, música e teatro) se, no geral, ao longo de toda uma trajetória formativa, apenas uma ou outra linguagem foi priorizada? Será o profissional da Educação da infância um professor polivalente? A demanda para respondermos a tais questionamentos ser-nos-íamos levados a realização de outras pesquisas. Não podemos, contudo, furtar-nos de fazê-lo, à medida que a intenção de levantar tais questões perpassa pela complexa problemática da formação do profissional da infância. E a arte é apenas mais uma das muitas faces dessa esfinge.

Uma formação por inteiro basear-se-ia no propósito de levar a todos, independente da profissão ou posição ocupada na sociedade, o direito e garantia de acesso às diferentes manifestações da arte, da ciência e da tecnologia. É possível identificar esse princípio nos escritos de Vygotsky e Bakhtin (mesmo que não denominado desse modo pelos autores). Vygotsky foi um defensor de tal projeto, já que teve, enquanto trajetória constitutiva, o amor pela arte e pela cultura em geral, questões estas que foram de certo modo ‘cultivadas’ e/ou estruturadas em seu meio familiar, bem como nas diversas relações que estabeleceu e desenvolveu intensamente ao longo do curto tempo de sua vida. Bakhtin, ao propor a unidade do sujeito pelos três campos da cultura – ciência, arte e vida, – fornece-nos a mesma indicação de inteireza defendida nesta pesquisa. Vale-nos dizer, de que uma educação por ‘inteiro’ não pode sonegar

todos os momentos constitutivos do ser que os incorpora na unidade de sua *responsabilidade*⁸.

Pires (2006), em sua pesquisa de mestrado, aponta a ausência da arte nos cursos responsáveis pela formação das professoras que trabalham na educação infantil no município de São Paulo. Segundo a autora, apesar da importância das experiências artísticas com as crianças, as professoras pesquisadas não as valorizavam, pois passaram por uma formação na qual não aprenderam a apreciar a arte para além dos referenciais midiáticos.

Em sua formação profissional, nos cursos de Magistério e Pedagogia, não existe a disciplina Arte em qualquer de suas manifestações. Como então esperar dessas profissionais que entendam a música como uma das linguagens da infância? (PIRES, 2006, p.23)

Diferente dessa constatação, as professoras por mim pesquisadas tiveram nos currículos dos cursos que frequentaram (seja no magistério ou pedagogia) no mínimo uma disciplina de arte. Essa contribuiu, seja para *o mal ou para o bem*, na constituição de sua formação artístico-cultural. Ao buscar nas narrativas dessas profissionais suas possíveis experiências com a arte, reforçou-me quanto à ideia de não ausência, mas de uma *presença-fortuita*.

No discurso das 12 professoras pesquisadas, os sentidos da arte em sua formação aparecem de diversos modos e/ou maneiras, porém muito semelhantes entre si, demarcando o horizonte espacial e ideacional dos informantes (Bakhtin, 1976). Nas semelhanças dos discursos, as contrapalavras das professoras tomaram como presumidos a mesma instituição, o mesmo professor de arte, o mesmo período histórico, o fato da disciplina de arte-educação ter sido oferecida apenas na 7ª fase do curso de Pedagogia – com uma carga horária de 60 horas.

Nas narrativas, as professoras que arrolaram sobre as discussões, que tiveram durante o curso de pedagogia, apontaram que poucos foram os debates em relação à importância e/ou sentido da arte para a sua própria formação. E isso foi constantemente reiterado, já que por muitas vezes atribuíam o sentido da arte em sua formação como um

⁸ **Responsabilidade:** denominação que requer explicações. Trata-se de um neologismo em língua portuguesa proposto por Adail Sobral (2007) que tem como intenção traduzir o termo Russo, não neológico, *otvetstvennost'*, que une responsabilidade, o responder pelos próprios atos, a responsividade, o responder a alguém ou alguma coisa. Segundo a autora o objetivo é designar por meio de uma só palavra tanto o aspecto responsivo como o da assunção de responsabilidade do agente pelo seu uso, um responsivo responsável que envolve necessariamente um compromisso ético do agente.

benefício muito mais para as crianças. Afirmaram, portanto, que a importância da arte está em *“fazer melhor com as crianças”*, isto é, o sentido da arte em suas trajetórias formativas esteve muito mais na necessidade da atuação profissional, do que para suas vidas. Das doze professoras, apenas duas delas consideraram a arte como relevante para a formação do humano, no sentido de formação por inteiro.

“A arte é fundamental para a criança se desenvolver de maneira integral. Até porque, na educação infantil, tudo o que a gente trabalha marca muito eles. Eu percebo, que se tivesse sido mais trabalhada quanto ao teatro, à dança, o desenho, as inúmeras linguagens artísticas, faria um trabalho ainda melhor. [...]” (Joana – entrevista realizada em: 12/12/2006)

De certo modo, ao longo da trajetória de formação e atuação profissional, vamos constituindo a ideia de que tudo o que fazemos (ou deixamos de fazer) será cobrado. E, assim, constituímos a compreensão de que ao participarmos de algum curso e/ou espaço cultural, teríamos a incumbência e/ou obrigação de repassar essa experiência a alguém (crianças e outros profissionais). Não que isso não possa acontecer como o resultado de tal vivência que igualmente nos tocou, impactou-nos, encantou-nos e surpreendeu-nos... se, em vez disso, todavia, essa for a principal motivação e/ou intenção, ficaremos como que ‘amarrados’ e perderemos a oportunidade de vivenciar tal situação em sua inteireza. Para Ostetto e Leite (2004, p. 19), devemos *“superar uma proposta, comumente desenvolvida, de fazer com adultos para que façam com as crianças ou fazer com adultos mostrando fazer com as crianças”*

Duas das professoras associam a sua experiência nos cursos de formação de professores (magistério e pedagogia) não diretamente à disciplina de arte-educação, mas a outras experiências formativas. Uma delas reconhece a importância da arte devido à sua experiência com o teatro, por ter participado e utilizado essa linguagem e o quanto ela foi significativa para a sua formação e constituição como professora e pessoa. A outra aponta que não se lembra, especificamente, da disciplina de arte, mas das aulas de educação física, das cantigas-de-roda que sua professora promovia. Ela hoje reconhece a importância das músicas infantis e tradicionais por conta dessa experiência.

“Na graduação aprendi muito, porque fazia parte de um grupo de trabalho que utilizava o teatro para apresentar os textos, livros, trabalhos das disciplinas. Foi muito bom, aprendi muito, que a arte pode ser diferente, que a gente pode aprender com ela, que as coisas podem ser

mais prazerosas, mais legais quando a gente utiliza a arte” (Joana – Entrevista realizada em: 12/12/2006)

Em sua maioria, as professoras acusam a quase total ausência de discussões acerca da relevância da arte na e para a educação. Já que, segundo essas, foram poucas as discussões e as que ocorreram foram consideradas, por elas, como superficiais.

“No magistério foram poucas as discussões sobre a arte. O que a gente fazia era aquela montadeira de caderninhos enfeitados e bonitinhos, mas, na verdade, aquilo só servia para enfeitar porque não tinha nada a ver com a realidade. Acho que não tive discussões sólidas em relação à arte. A arte foi bem mal trabalhada. Na graduação ocorreram algumas discussões mais foram poucas” (Ana Maria – Entrevista realizada em: 01/11/2006)

O discurso da não memória na memória – É interessante destacar que as professoras constantemente afirmavam suas *não-lembranças* em torno das discussões no âmbito da disciplina de arte-educação no curso de Pedagogia. Aqui, cabe um esclarecimento, considero normal não lembrarmos de tudo o que vivemos, pois as vivências são únicas, não se repetem, ocorrem de forma mais ou menos tangíveis e que, nem todas elas resultam em elementos de acervo de nossas experiências. No entanto seria, por suposto, durante os discursos que utilizassem expressão do não lembrar, principalmente, no que tange aos acontecimentos mais antigos (como os ocorridos no Ensino Fundamental).

Algo que me chamou, entretanto, a atenção só durante as transcrições das entrevistas foi a quantidade de expressões da não-memória. Essas expressões das *não-lembranças* foram bem mais reiteradas nos relatos das experiências vividas na disciplina arte-educação oferecida no curso de Pedagogia. Destaco que fazia apenas entre 2 e 3 anos do período da conclusão do curso até a data dos depoimentos.

No discurso da *não-memória* na memória, foram explícitas expressões do tipo: “Não recordo do que foi trabalhado na disciplina arte-educação na época da graduação” (Cláudia); “Na graduação tive a disciplina de artes, mas não me lembro de quase nada” (Isabela); “Não lembro, acho que é porque foi trabalhado bem pouco” (Júlia); “Não lembro do assunto, acho que foi fraco, porque não lembro” (Bianca); “Arte ? não me lembro ao certo...” (Ana Júlia); “[arte] Não me recordo muito sobre isso” (Beatriz); “Olha.. sobre o que foi feito (?) acho que não me lembro” (Joana).

No dizer de Smolka (2006), a experiência é uma palavra que mobiliza significados, sentidos, lembranças, imagens, conceitos e/ou pré-conceitos. E, então, diante da *não-memória* o que dizer da experiência? Ou, diante da não experiência o que dizer da *não-memória*? Falar de experiência é falar de corpo/sujeito afetado pelo outro/signo. É falar da vida impregnada de sentido. Não existe experiência sem significação. Se a memória pode nos fornecer uma relação profunda com nossa experiência, o apoio para a constituição de nossas histórias, nossos referenciais... o que dizer da *não-memória* das professoras? Da qualidade das vivências estéticas que estabeleceram ao longo da trajetória escolar?

Dentre as reminiscências e o esquecimento, as professoras justificam a denominada *não-memória* por meio do argumento de que, se não se recordam é porque não foi significativo. Frente tal afirmação é-nos permitido aludir que existam vivências sem significação. Assim sendo, podemos afirmar que para as professoras pesquisadas suas declaradas *não-memórias* como que desfalcam e/ou empobrecem seus repertórios.

Considerações “Finais”: Conflitos entre o Aquém e o Além...

Ao adentrar nos repertórios artístico-culturais das professoras, conectei-me com trajetórias, tempos e *lugares (não) visitados, movimentos (não) realizados*, experiências marcadas pela constituição de significados e sentidos vivenciados ao longo da vida. Das canções, livros, danças, pinturas, desenhos, teatros... memórias que constituíram o acervo da experiência. Foi fundamental analisar os repertórios das professoras, no escopo de sua integridade, como um compêndio de vivências que outrora muitas delas julgavam esquecidas, perdidas no tempo e no espaço, mas que deixaram marcas indeléveis em sua formação/constituição. Os discursos verbo-visuais narrados e dispostos na arquitetura do espaço revelam a imagem de um corpo e de um olhar embotados. Igualmente marcado por um conjunto de vivências atrofiadas nos desenhos, nos movimentos, nas representações, nas criações...

As restrições e/ou limitações da experiência estética dos professores os impedem de projetar o futuro para além do vivido. Os impelem-nos e/ou os condicionam-nos a contentar-se com pouco, a não olhar ao seu entorno, a não perceber o mundo estético-criticamente. Forçam-nos a não reconhecer e/ou produzir belezas, mas apenas reproduzir os discursos monológicos instituídos. Emerge dessa situação uma existência

fenomenológica das relações, que basta a si mesma em cada episódio, de modo a tornar cada vez mais simples e cômoda as relações. A consequência dessa postura são a fragmentação e a naturalização das relações, das paisagens, das pessoas, da formação e do mundo.

Tanto a formação dos professores da infância, como de qualquer outra modalidade de ensino além de deverem se pautar na inteireza e na continuidade, devem considerar o professor-pessoa em sua inteireza. Já que sua identidade profissional está imbricada a pessoal. São partes da mesma coisa. São partes do *ser-professor-pessoa* que carrega consigo para qualquer lugar a que vá, suas crenças, valores e projeções. Logo é imperativo considerar, nos espaços formativos, essas questões como partes a serem dialogadas/consideradas.

No mergulho das experiências narradas e rememoradas, emergiram trajetórias as quais revelam os mais diversos sentidos em relação à arte, contudo, o que destaque é o fato de praticamente não apontarem em seus discursos a importância da arte para a vida. As professoras pesquisadas, em sua maioria, delegam a arte um suposto papel de tornar a aprendizagem mais agradável e menos árdua, tanto em suas trajetórias pessoais quanto em seus discursos sobre a atuação profissional. Nesse sentido, a arte vem à tona subordinada a outros ‘assuntos/atividades’ concebidos como de maior importância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBANO MOREIRA, Ana Angélica. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 9 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

AMORIM, Marília. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, pp.7-19, julho/2002.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOSHINOV). **Discurso na vida e discurso na arte** – Sobre poética sociológica. Tradução feita para o português: Carlos Alberto Faraco, uso didático. Publicado em 1926, V. N. Voloschinov, Freudism, New York. Academic Press, 1976.

_____. **Estética da Criação Verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, pp.21-39, julho/2002.

KRAMER, Sonia. Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. **Cadernos de Pesquisa**. V.34, n.122, pp.497-515, maio/ago. 2004.

MEIRA, Marly Ribeiro. **Filosofia da Criação: Reflexões sobre o sentido do sensível**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MOLON, Susana Inês. Subjetividade, sujeito e atividade criadora: questões para a formação continuada de educadores(as) na abordagem sócio-histórica. In: ROS, Silvia Zanatta da; MAHEIRIE, Kátia; ZANELA, Andréia Vieira. (orgs) **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: Sujeitos e (em) experiência**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

NOGUEIRA. Monique Andries. **A formação cultural de professores ou a arte da fuga**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo; Faculdade de Educação: São Paulo, 2002.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas: Papirus, 2004 .

PIRES, Maria Cristina de Campos. **O som como linguagem e manifestação da pequena infância: Música? Percussão? Barulho? Ruído?** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Unicamp: Campinas, SP, 2006.

SMOLKA. Ana Luiza Bustamante. **Experiência e Discurso como Lugar de Memória**. In: ROS, Silvia Zanatta da; MAHEIRIE, Kátia; ZANELA, Andréia Vieira. (orgs.) **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: Sujeitos e (em) experiência**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

SOBRAL, Adail. Ato/Atividade e evento (11-36). IN: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2007.