

Ostetto, L. & Folque, M. A. (2021). Professoras em formação e imagens de obras de arte: encontros, olhares e narrativas de si. In R. M. M. Furtado (Org.) Pensar o ver (pp. 255-280). UFG. ISBN 978-65-86089-67-7

Professoras em formação e imagens de obras de arte: encontros, olhares e narrativas de si

Luciana Esmeralda Ostetto (Universidade Federal Fluminense)

Maria Assunção Folque (Universidade de Évora – PT)

O movimento de apropriação do mundo, em suas texturas, sabores, imagens, sons, odores, por meio dos nossos sentidos, é contado poeticamente por Bartolomeu Campos de Queirós (2009) no livro “Os cinco sentidos”, bela e delicadamente ilustrado pela artista Camilla Mesquita. Imagens e palavras convidam à viagem pela beleza, mistério e essencialidade contidas no ato de olhar, de ouvir, de cheirar, de saborear, de tocar. “Por meio dos sentidos suspeitamos o mundo” (QUEIRÓS, 2009 p.6); é no exercício desse suspeitar, espreitar, colocar-se à disposição para a experiência, com o corpo inteiro, que vamos tecendo nossa sensibilidade estética.

Como sabemos, o termo estética tem origem na raiz grega *aisthesis*, “[...] que significa sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível-sensorial” (HERMANN, 2005, p. 25). Ampliando a discussão do significado de estética, comumente associado à sensopercepção, Hillman (1993) nos diz que “*Aisthesis* se liga aos *aiou* e *aisthou* homéricos, que significam ‘Eu percebo’ e também ‘Eu ofego, luto por inspirar’ e a *aisthomai*, *aishtonomai* ‘Eu inspiro’ [...]” (HILLMAN, 1993, p. 137, grifos do autor). Desse breve quadro conceitual, depreende-se que a educação estética diz respeito aos processos e experiências que, na interação do homem com o mundo – arte, cultura, natureza –, envolvem e desencadeiam percepção, imaginação, interpretação, contribuindo para alargar a sensibilidade (PERISSÉ, 2009); processos que, por consequência, contribuem para ampliar os modos de atuar no mundo, de viver e dar sentido à vida, pois, como diz o poeta, “Em cada sentido moram outros sentidos” (QUEIRÓS, 2009, p.18).

No campo da formação docente, de onde falamos, pensar a dimensão estética é pensar em possibilidades de contribuir e/ou potencializar o exercício de suspeitar/sentir o mundo, de inspirar ares que oxigenem modos de ser, de ver, de sentir, de fazer-pensar a prática docente, haja vista a compreensão do educador/professor como mediador de culturas. De outra forma, para atuar no complexo cotidiano educativo junto às crianças, é imperativo aprender a observar, olhar, deixar-se capturar por todos os sentidos.

Seguindo essas premissas, o presente texto compartilha movimentos e discussões desencadeados no âmbito de uma investigação desenvolvida com professores e educadores em formação inicial da Universidade de Évora-Portugal (OSTETTO, 2018), a qual se utilizou de ateliês biográfico-artísticos como espaço principal de produção de dados. Dentre as muitas ações constitutivas do desenvolvimento da pesquisa, ao longo dos ateliês realizados fizemos a proposta “Como se fora meu retrato: a obra de arte fala de mim”, convidando as participantes da investigação, diante de um postal com a imagem de uma obra de arte, a olhar, refletir, falar de si “como se”. A proposta do encontro com imagens de obras reproduzidas em cartões postais pretendia ser mais uma oportunidade para ativar conhecimentos sensíveis-sensoriais, entre percepção, imaginação e interpretação, contribuindo para a articulação de pensamento e sensibilidade pelos/nos modos de ver que, articulados à memória, fecundassem tempos para falar de si, provocassem a produção de narrativas.

Não foi, e não é, nossa intenção adentrar nas teorias da visualidade, da cultura visual, da leitura de obras de arte. Ao trazermos, para compor as reflexões no presente artigo, um fragmento da pesquisa no qual a interação com imagens de obras de arte está presente, suscitando olhares, interpelações, espelhamentos e construção de significados, procuramos dar visibilidade à centralidade do olhar e da escuta sensíveis na prática do professor de educação infantil. Nesse movimento, evidenciamos a necessidade de se criar, nos processos formativos docentes, espaços para aprendizados de ver, escutar, significar saberes e fazeres, gestos, criações e proposições das crianças, no cotidiano educativo.

O professor de educação infantil como mediador cultural: questões sobre sua formação

Concebemos os professores de educação infantil como profissionais comprometidos com a sociedade e o seu desenvolvimento, focalizando sua ação na ecologia da infância e assumindo-se, nesse quadro amplo, como promotores do desenvolvimento e da aprendizagem de todas as crianças. Cabe ao professor ser mediador de culturas: as da infância, as culturas próprias de cada comunidade e aquelas acumuladas pelo desenvolvimento humano nas ciências, nas artes, nas humanidades e nos quotidianos (FOLQUE, 2018). Passa pela mediação docente a importante tarefa de organizar tempos e espaços que propiciem aos meninos e às meninas, no cotidiano de creches e pré-escolas, experiências sensíveis, criativas, artísticas e lúdicas; que contribuam com a ampliação de referenciais culturais e o enriquecimento de suas relações com o mundo.

Sua ação funda-se, assim, em uma escuta cuidadora e em interações significantes, intervindo em contextos marcados por intensas complexidades (NÓVOA, 2017) em espaços de fronteira (VASCONCELOS, 2014). Para tal, importa que estes profissionais sejam capazes de uma leitura sensível do mundo atual, identificando suas características, progressos e potencialidades, também os problemas e necessidades dos cidadãos, especialmente das crianças e das suas famílias. Para oportunizar o conhecimento e a apropriação de experiências que potencializem formas de expressão, articuladas à exploração e refinamento de múltiplas linguagens disponíveis no acervo de cada criança e do grupo a que pertencem, os professores precisam, igualmente, ampliar suas experiências no campo do sensível (OSTETTO; SILVA, 2018).

Que formação seria adequada para abarcar tais demandas da profissão docente? Procurando nos afastar de processos de formação de professores de educação infantil demasiado aprisionados nas gramáticas disciplinares e nos exercícios didáticos mecanizados que têm levado a que a escola se tenha progressivamente afastado da cultura (FOLQUE, 2014), entendemos que o processo de formação dos professores de educação infantil deve estar “centrado na formação cultural e na ética do cuidado e da intervenção cívica” (FOLQUE, 2018, p. 40). Nessa direção, torna-se imprescindível pensar/fazer propostas que garantam espaços para outras aprendizagens, sutis, que passam pelo exercício consciente de ler o mundo, que desencadeiem outros modos de ver a complexidade das relações e dos conteúdos socioculturais que perpassam a ação educativa, praticando aquela escuta cuidadora.

Se, como indicamos anteriormente, o educador de infância deve assumir o papel de mediador cultural, é preciso que a formação se constitua como um espaço de enriquecimento cultural forte, e que os estudantes se assumam enquanto cidadãos na sua formação e também na sua futura profissão. Realçamos nesta mediação cultural o papel de “ajudar a mirar” expresso no conhecido poema de Eduardo Galeano:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar! (GALEANO, 1995, p. 7).

O papel de mediador cultural que estabelece pontes entre os universos próximos das crianças e os mais distantes, ajudando as crianças “a mirar”, requer, necessariamente, por parte dos professores de educação infantil, um saber olhar de outro modo; tal implica conhecimento e cultura. Como nos diz sabiamente uma professora portuguesa:

[...] todos vemos estrelas, nem todos vemos constelações, todos metemos os pés na areia, por vezes a cabeça, nem todos lhe notam a origem nas rochas e sua composição, todos comem laranjas, nem todos lhe analisam o design, todos soletram, nem todos admiram a identidade das letras, todos leem de cima para baixo, nem todos de trás para a frente, ou de pernas para o ar. (RODRIGUES, 2019, p. 148).

Este é um desafio de grande dimensão para estudantes-professores/as em formação, que nem sempre dispõem de reportórios culturais amplos e diversificados por via de uma mundividência socialmente restrita e de uma escola demasiado afastada da(s) cultura(s). Concordamos com António Nóvoa (2017) ao afirmar que a formação de “profissionais do humano” assenta em três dimensões: a primeira é o desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria; a segunda é a dimensão ética; a terceira dimensão é a compreensão de que um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade. Centrando-nos na primeira dimensão, realçamos o imperativo da formação se constituir como espaço de

intensidade cultural capaz de ampliar os repertórios dos/as estudantes, pois, reafirmamos:

Quem não experimentou leituras do mundo e da vida por meio da matemática, da história ou das histórias, da ecologia ou das artes, quem não sentiu com o corpo todo, quem não experimentou a imaginação, a criatividade e a dimensão estética na sua relação com esse mundo, dificilmente se pode tornar um mediador cultural (FOLQUE, 2018, p.44-45).

Esta formação como espaço de intensidade cultural vai, contudo, além do contato distante e apenas contemplativo com as diversas linguagens que compõem a cultura, e mais ainda o conhecimento científico ou a arte que se apresenta por vezes para os/as estudantes como algo distante e inalcançável. Para que os professores desenvolvam uma vida cultural e científica própria, eles têm de tomar como sua essa vivência, “[...] transformar uma predisposição numa disposição pessoal... Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução” (NÓVOA, 2017, p. 1121).

Assumir essa disposição pessoal requer que os/as estudantes se reconheçam como seres culturais, fruidores e produtores, e não como incapazes ou distantes de tal desígnio; requer que se reconheçam na possibilidade de um olhar sensível do mundo construído desde a infância. Esta ponte entre os repertórios pessoais, familiares e comunitários inscritos desde as suas infâncias e os repertórios que têm oportunidade de ir descobrindo que lhes permitem novos olhares sobre o mundo, será a força mobilizadora que lhes permitirá assumir-se como mediadores culturais. Este processo de “reconstrução cooperada da cultura” (FOLQUE, 2014; NIZA, 1996) é o desafio da formação de professores e precisa ser assumido pelos centros de formação.

A pesquisa que aqui trazemos como base para a reflexão proposta, segue nessa direção de buscar contribuir com processos de formação estética, partindo do encontro com professores/educadores em formação inicial, provocando sentidos e suscitando narrativas que revelam modos de ver e possibilidades de dizer.

Ver, escutar, produzir sentidos em relação: movimentos da ação docente

A experiência do estético, como transformação de um real a desconstruir e construir, começa pela análise das concepções de

admirar, de produzir sentidos, tentando encontrar na relação com a infância, o desafio de as questionar. (RODRIGUES, 2019, p. 113)

No campo da pesquisa em educação, há uma crescente busca por captar a perspectiva das crianças sobre variados temas (CRUZ, 2008; FOLQUE, 2010), reafirmando a necessidade e a essencialidade de tomá-las como legítimas interlocutoras – como pessoas competentes segundo suas peculiaridades de idade, gênero, contexto de vida, com voz e com direito a serem ouvidas. As múltiplas dimensões do “ser criança” são cada vez mais evidenciadas na contemporaneidade, destacando-se sua condição de sujeito produzido em uma cultura e ao mesmo tempo produtor de cultura.

No campo da prática pedagógica, no ofício de professor de Educação Infantil, lugar de onde falamos como pedagogas e formadoras de professores, afirma-se que é preciso conhecer as crianças reais e concretas que estão além dos manuais de Pedagogia ou Psicologia. Isto seja: reconhecer particularidades de meninas e meninos que se constituem no dia a dia, em percursos marcados por movimentos, buscas, experimentações, brincadeiras, fantasias, interações. Crianças dizem muito, de variadas formas, além das palavras. Compreender o que dizem por meio de múltiplas linguagens e expressões, reconhecer seus modos próprios de ser e estar no mundo, exige estar com elas, observando-as, escutando-as, olhando-as atentamente.

Através da observação e da escuta atenta e cuidadosa às crianças, podemos encontrar uma forma de realmente enxergá-las e conhecê-las. Ao fazê-lo, tornamo-nos capazes de respeitá-las pelo que elas são e pelo que elas querem dizer. Sabemos que, para um observador atento, as crianças dizem muito, antes mesmo de desenvolverem a fala. (GANDINI; GOLDHABER, 2002, p. 152).

Como tornar-se um observador atento, no cotidiano da Educação Infantil, convivendo com a complexa dinâmica de tempos, espaços, relações? Como olhar as diferentes e diversas crianças em suas singularidades se, como pondera Madalena Freire Weffort (1995, p. 13), “Não fomos educados para olhar o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós paralisia, fatalismo, cegueira.”? Não por acaso, o tema da olhar e da escuta na Educação Infantil tem se tornado um aspecto de maior importância, constando, inclusive, como tópico da formação docente. É preciso aprender a ver.

Observar, registrar e refletir são exercícios imprescindíveis à prática docente, são atitudes que permitam buscar outros pontos de vista que possam iluminar o instante irrepetível dos fazeres e saberes das crianças, aprendendo a identificar e guardar essencialidades descobertas estando junto com as crianças como interlocutor, observador-partícipe de suas aventuras (OSTETTO, 2017). Olhar, marcar o que o olho focou e capturou, interpretar e fazer relações entre atos, fatos, atitudes, expressões, silêncios, gestos, desejos e necessidades indiciados, possibilita ao professor alimentar a intencionalidade pedagógica que se desdobrará em propostas para o dia a dia educativo – planejando-o, projetando-o, organizando-o com maior significado, porque toma as crianças como ponto de partida.

Práticas pedagógicas pautadas nos princípios éticos e estéticos que sustentam o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos e produtores de cultura, podem ser tecidas e apoiadas na produção de registros – escritos, sonoros e imagéticos – pautados na observação das diversas manifestações infantis – deslocamentos, gestos, falas, expressões, brincadeiras, silêncios –, e que no conjunto compõem a documentação pedagógica (OSTETTO, 2017). Como forma de acolher a cultura da infância e de respeitá-la, a documentação pedagógica pressupõe o aprendizado docente do olhar e da escuta, para ver e ouvir além do aparente.

Pensar os modos de ver, no âmbito dos processos formativos docentes, é problematizar formas e caminhos de provocar novas miradas, deslocamentos de pontos de vista, de ampliação de olhares para o cotidiano da Educação Infantil – seus contextos, espaços, tempos, relações, sujeitos e tantas outras imensas coisas e aspectos que há para se olhar! Olhar, então, é já um enorme aprendizado a ser instigado no processo contínuo da docência, que compreende a importância de “Reaprender a olhar – romper com visões cegas, esvaziadas de significados – onde a busca de interpretar, dar significado ao que vemos, lemos da realidade é o principal desafio” (FREIRE WEFFORT, 1995, p. 8).

Lembramos os versos de Manoel de Barros (1997, p.75): “O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê./ É preciso transver o mundo./ [...] É preciso desformar o mundo:/ Tirar da natureza as naturalidades./ Fazer cavalo verde, por exemplo./ Fazer noiva camponesa voar - como em Chagall”. Do lugar de onde falamos, o campo da formação docente para as infâncias, perguntamo-nos: seria possível ensinar a transver o mundo? Seria possível ensinar a olhar?

O renomado fotógrafo Henri Cartier-Bresson, ao falar sobre seu processo de produção fotográfica, disse, em uma entrevista: “É preciso olhar, e olhar é tão difícil. Estamos acostumados a pensar. Pensamos o tempo todo, mais ou menos bem, mas não podemos ensinar as pessoas a ver. Demora muito. Aprender a olhar leva um tempo enorme. Um olhar que pese, que interrogue.” (CARTIER-BRESSON, 2015, p.57).

Ainda que não tivesse o objetivo precípua de “ensinar a olhar”, a proposta “Como se fora meu retrato: a imagem da arte fala de mim”, que a seguir detalharemos, desenvolvida no âmbito da pesquisa realizada, inscreve-se no contexto conceitual e prático apresentado, levando em consideração a necessidade de formação cultural, a imprescindibilidade da escuta para a prática docente e a possibilidade de contribuir, em processos coletivos, com a ampliação dos modos de olhar a arte, a cultura, a educação, a si mesmo.

O ateliê biográfico de expressões artísticas: experiência, pesquisa e narrativas

A pesquisa desenvolvida com estudantes dos cursos de Licenciatura em Educação Básica (LEB), do Mestrado em Educação Pré-escolar e do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Évora, Portugal, foi produzida no âmbito do Programa professor visitante no exterior, financiado pela CAPES¹. O projeto de investigação teve por objetivo analisar a presença das dimensões estética e cultural nos currículos de formação docente para a Educação Infantil e nos percursos de professores em formação inicial (OSTETTO, 2018; OSTETTO; FOLQUE; BEZELGA, 2019).

No seu traçado metodológico, projetou a realização de quatro encontros-ateliês biográficos-expressivos, com dois distintos grupos de estudantes, com periodicidade quinzenal, entre os meses de outubro e dezembro de 2018. A participação foi livre, com inscrições a partir de convite às turmas dos cursos referidos anteriormente. Os ateliês aconteceram de forma extracurricular, ou seja, para além da carga horária das disciplinas acadêmicas que cursavam no semestre. As sessões foram documentadas (pequenos vídeos, fotografias, registros em caderno de notas).

¹ OSTETTO, Luciana. A formação estética e cultural de professores para a educação infantil: Brasil e Portugal em diálogo, 2018 (projeto de pesquisa contemplado pelo Programa Professor Visitante no exterior - CAPES nº 45/2017 - 88881.172409/2018-01). Integraram o projeto as professoras doutoras da Universidade de Évora Maria Assunção Folque e Isabel Bezelga, CIEP-UE.

Ao encontros-ateliês previstos foram desenvolvidos como espaços de expressão autobiográfica, nos quais as proposições oferecidas e realizadas com as participantes relacionavam memórias, experiências, histórias de formação estética, narrativas, provocadas por exercícios de dizer, fazer e olhar. Para o texto presente, damos visibilidade a uma específica proposta que relacionou imagens de arte, impressas em cartões postais, histórias de escolhas pessoais, projetadas em narrativas que dão indícios de modos de olhar e dizer, que deixam entrever gostos, valores, compreensões sobre a história do narrador.

Os ateliês desenvolvidos foram sustentados em três eixos teórico-práticos: a proposta de ateliê biográfico de projeto (DELORY-MOMBERGER, 2006), nos princípios do ateliê de arte como espaço-tempo para a apropriação e a proposição de ações pelas quais o lembrar é potenciado por meio de diferentes linguagens expressivas (pintura, recorte-colagem, desenho, música, dança, entre outros), além da palavra (OSTETTO; BERNARDES, 2019), e nos fundamentos de uma “pedagogia da autonomia” (FREIRE, 2004), na qual a escuta atenta e o acolhimento às diferenças são bases do trabalho formativo-educativo.

Dentre várias propostas desenvolvidas ao longo dos encontros-ateliês, encaminhamos a proposição “Como se fora meu retrato: a imagem da arte fala de mim” que consistia em, diante de um postal com a reprodução de uma obra de arte, falar de si “como se”. Era o primeiro dia de encontro da pesquisa e a proposta vinha, também, como um convite à apresentação, como um fio que é puxado para tecer conexões. O grupo sentou-se em roda, no chão; então, passou de mão em mão uma caixinha contendo inúmeros postais de obras de arte, de diferentes artistas. Cada participante apanhava um, sem escolher, aleatoriamente. Olhando a imagem que lhe coube e provocando a imaginação, cada qual se apresentaria como se ali, naquela imagem/obra estivesse estampado o seu retrato. Era já uma provocação: de olhares, de imaginação, de ampliação de referências.



Foto 1. A imagem da arte fala de mim: apanhando o postal
Fonte: Jeane Amaral



Fotos 2 e 3. Na imagem da arte, a apresentação de si
Fonte: Jeane Amaral

Observando as reações diante da proposta, os sorrisos se intensificavam e o receio se mostrou claramente nos gestos dos corpos, pouco a vontade, como a se interrogarem, com a face e o corpo inteiro: nunca vi isso, e agora, o que eu digo? As expressões revelavam a surpresa e o estranhamento diante do proposição inusitada. Algumas participantes, pouco a vontade, demoraram a entrar no jogo e, depois, pouco falaram de si, foram quase literais, restritas às descrições de formas/elementos presentes no postal; outras mostraram-se mais soltas, imaginativas e articuladas, produzindo narrativas detalhadas e cheias de elementos rememorados, que diziam de si de forma viva. Nessa etapa, as narrativas não foram registradas, pois o foco estava no exercício de imaginação e não propriamente no conteúdo que poderia dele emergir. Por outro

lado, sendo um primeiro encontro, foi imprescindível a disposição plena à escuta e um ambiente livre de qualquer constrangimento possível, como a presença de um áudio-gravador ou uma câmera de filmagem.

Após as apresentações, conversamos sobre as obras que estavam retratadas nos postais, sobre os artistas, se eram conhecidos, se não eram, o que sabiam deles. No geral, a expressão foi de desconhecimento da maioria dos artistas em exposição nos postais que vieram para a roda. No Grupo 1, os artistas visibilizados foram: Amadeo de Souza Cardoso, Alberto da Veiga Guignard, Edward Hopper, Alfredo Volpi, Oswaldo Goeldi, José de Almada Negreiros, José Pancetti. No Grupo 2, foram: José de Almada Negreiros, Paul Gauguin, Antonio Canova, Marc Chagall, Peter Paul Rubens, Paul Klee.

A proposta desdobrou-se em encaminhamentos para o próximo encontro: pesquisar outras obras dos referidos artistas, escolher duas dentre elas e enviar à pesquisadora que conduziu os ateliês, via e-mail, as imagens/obras selecionadas e, também, um breve comentário sobre as razões das escolhas. Tal material foi organizado em uma apresentação com a ferramenta *PowerPoint*, a qual foi projetada no encontro seguinte para o grupo todo. A apresentação dos artistas e suas obras, escolhidos individualmente e acompanhada de narrativas que davam a conhecer as razões da seleção, animou as reflexões sobre as formas de olhar, sobre a oportunidade, ou falta, de contato com a arte, sobre as concepções de feio/bonito, sobre o reconhecimento de suas histórias nas obras, entre outros pontos.

A seguir apresentamos algumas das imagens de obras escolhidas e respectivas narrativas das estudantes. Cada item, que denominamos “Escolhas e narrativas”, vem numerado, correspondendo cada qual a uma estudante. De tal forma, preservamos o anonimato, conforme acordado no termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelas participantes, respeitando a dimensão ética da pesquisa.

Olhar, imaginar, acordar: escolhas e narrativas

Olhando,
imaginamos mistérios.
Olhar é fantasiar
sobre aquilo que está escondido
atrás das coisas.
Quando olhamos

nós acordamos alegrias, tristezas,
saudades, amores, lembranças,
que dormem em nossos corações.
Os olhos têm raízes pelo corpo inteiro.

Bartolomeu Campos de Queirós (2009, p. 9)

Escolhas e narrativas 1

Amadeo de Souza-Cardoso

Obra²: Trou de la serrure PARTO DA VIOLA Bon ménage Fraise avant garde (1916)

Escolhi este quadro de Amadeo de Souza Cardoso porque retrata uma viola e eu toco viola e gosto muito de cantar. Já participei num festival da canção e portanto este quadro tem um pouco a ver comigo.

Escolhas e narrativas 2

Alfredo Volpi

Obras³: Sereia (1960)

Santa Luzia (Década de 1960)

Escolhi estas imagens pela cor, pois azul é uma das minhas cores favoritas e porque ambas as imagens são de mulheres. Considerando que os direitos das mulheres são muito importantes, pois com eles podemos alterar muitas injustiças e discriminações.

Escolhas e narrativas 3

Oswaldo Goeldi

Obras⁴: Xilogravura s/t

Conversa de Esquina (1930)

² Para ver a imagem: https://gulbenkian.pt/museu/works_cam/trou-de-la-serrure-parto-da-viola-bon-menage-fraise-avant-garde-139950/

³ Para ver as imagens: <http://7dasartes.blogspot.com/2012/11/pequena-biografia-de-alfredo-volpi.html>
<https://vejasp.abril.com.br/atracao/alfredo-volpi-exposicao/>

⁴ Para ver as imagens: https://www.catalogodasartes.com.br/cotacao/obrasdearte/pesquisa/conversa%20de%20esquina/artista/Oswaldo%20Goeldi/ordem/inclusao_mais_recente/pagina/1/

Diante das obras de Oswaldo Goeldi que vi, cheguei à conclusão que as cores eram todas muito escuras, bem como a forma de arte, então as razões da minha escolha basearam-se muito no que as obras me transmitiram e não em termos 'visuais', digamos assim.

A minha primeira escolha é uma obra que se intitula "Xilogravura". É um retrato de um homem e de uma mulher abraçados. Escolhi esta obra porque dou bastante valor ao toque, ao carinho, ao conforto. Fez-me muito lembrar "união", afeto e acho que é isso que muitas vezes falta na nossa sociedade ... o demonstrar amor perante o outro.

A segunda escolha já é uma obra que se intitula "Conversa de Esquina". Também nesta obra me revii bastante. Eu sou uma pessoa que gosta de falar, muito comunicativa. E essa é uma das coisas que prezo muito e que faço questão que haja com frequência, e praticamente em tudo na minha vida. Afinal de contas, é a conversar que nos entendemos!

Escolhas e narrativa 4

Marc Chagall

Obras⁵: Les Amoureux aux Marguerites

The Flying Lovers of Vitebsk (1918)

Escolhi estas duas obras porque ambas transmitem amor e muita cumplicidade entre um casal. São imagens que transmitem proteção e união entre duas pessoas, e que tudo ao redor está distante, mas ao mesmo tempo tranquilo, tal como o casal. Nas duas imagens também consigo pensar que tudo é possível quando um amor é demasiado grande, até mesmo voar, e sempre na mesma direção. A primeira imagem pode transmitir o amor no meio de felicidade, por ter muitas cores quentes, enquanto a segunda imagem, com tons mais cinzentos, transmite o amor que existe mesmo em situações menos boas.

Escolhas e narrativa 5

José Pacetti

Obra⁶: s/t (Barco)

⁵ Para ver as imagens: <https://www.wikiart.org/pt/marc-chagall/acima-da-cidade-1918> e <https://br.pinterest.com/pin/499969996118733809/?nic=1>

⁶Para ver a imagem: <https://deniseludwig.blogspot.com/2014/02/pinturas-de-marinhas-do-artista-e.html>

A escolha desta imagem é muito relacionada com a minha família paterna, pois tinham barcos, que se chamam caçadeiras. E este barco faz-me lembrar isso mesmo e pescavam nesses mesmos barcos quaisquer que fossem as condições climáticas. Até aos dias de hoje o meu pai e o meu tio continuam a pescar logo esta obra fez-me lembrar a minha família paterna.

Escolhas e narrativa 6

Peter Paul Rubens

Obras⁷: O Massacre dos inocentes (1636-1938)

As consequências da Guerra (1639)

Escolhi esta obra [O Massacre dos inocentes] porque ainda hoje ela é muito real, em muitos sítios do mundo as pessoas inocentes continuam a ser massacradas. Até na nossa sociedade existe muita injustiça, em que a mentira (os incorretos) ganha à verdade (os inocentes) e muitos outros que sabem e nada fazem, com medo de represálias.

[As consequências da Guerra]: Falar de consequências é falar de escolhas. Para mim tudo na vida é uma escolha e dessas escolhas, há sempre uma consequência.

No exercício de olhar o olhar e a escolha do outro, entre seleções de imagens e produção de narrativas, identificamos conteúdos que vão além dos aspectos formais das obras destacadas. As narrativas que acompanham as imagens das obras de arte escolhidas pelas participantes dos ateliês biográfico-artísticos revelam aspectos de experiências pessoais, de histórias vividas e marcadas por laços de afeto, que puderam ser revisitadas por meio da pesquisa de imagens e, no exercício de significá-las, ganharam a forma da palavra para serem pronunciadas. E poderia ser diferente? Seria possível, como provoca o escritor, “[...] observar alguma coisa deixando à parte o eu?” (CALVINO, 1994, p. 102).

Diante da imagem, na produção de sentidos, razão e sensibilidade trabalham para responder ao universo simbólico nela inscrito e por ela provocado. O olhar capturado vai tecendo significações também pelos fios que puxa da imaginação, ativando lembranças, espelhando identidades, memórias e conhecimentos que fazem parte do acervo de experiências daquele que observa (OSTETTO, 2006). Pois, como

⁷Para ver as imagens: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Massacre_dos_Inocentes_\(Rubens\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Massacre_dos_Inocentes_(Rubens))

escreveu Ana Alice Pillar (2014, p.13): “O nosso olhar não é ingênuo, ele está comprometido com nosso passado, com nossas experiências, com nossa época e lugar, com nossos referenciais”.

Pode-se supor, também, que o contexto no qual se deu a experiência de pesquisa aqui compartilhada, serviu de continente, quiçá orientação, para as narrativas das participantes, pois estávamos percorrendo o campo das histórias de vida e formação, trabalhando com memórias. Porventura, essa perspectiva pode ter se colocado à frente das motivações que definiram modos de olhar para um conjunto de obras de um determinado artista (tomado a partir da ação primeira do ateliê: a retirada aleatória, de uma caixinha, de um postal contendo a imagem de uma obra de arte) e conduziram às escolhas que foram apresentadas e comentadas.

De outra forma, as questões suscitadas pelo exercício proposto nos ateliês biográficos-artísticos, aparecem igualmente na pesquisa realizada por Bibian (2017), que trabalhou com narrativas de professoras de Educação Infantil, produzidas no contexto de uma visita a um museu. Em tal pesquisa, as professoras participantes, após percorrerem o espaço expositivo do museu, deveriam escolher uma ou duas obras para então compartilhar com o grupo. Segundo a autora, as escolhas parecem ter sido guiadas pela identificação de temas peculiares à vida, pela percepção de elementos conhecidos, pelo reconhecimento de fatos ou coisas que se relacionam à experiência imediata das professoras, mediada por gostos ou valores próprios (BIBIAN, 2017). Nas narrativas ficaram evidentes lembranças, afetos e emoções despertados no percurso de olhar e, da memória acessada aos sentimentos mobilizados, deram sentido ao vivido, ao que foram, ao que lhes aconteceu. Ou seja, os olhares sobre as obras falaram muito mais do que sobre arte: falaram da vida vivida.

Os modos de olhar as obras no museu, identificados naquela pesquisa, e os modos de olhar as imagens de obras de arte, no ateliê de nossa pesquisa, referendam que

O olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações, etc. O que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo. Desse modo, podemos lançar diferentes olhares e fazer uma pluralidade de leituras de mundo. (PILLAR, 2014, p. 10).

Estamos de acordo que as experiências anteriores informam olhares; essa premissa é valiosa para se refletir sobre a relação das professoras e educadoras com as crianças, no cotidiano da Educação Infantil: o que percebem, o que conseguem captar e interpretar dos modos de ser e estar, sempre complexos e puros de múltiplos significados, das crianças? Eis aqui a questão central que desencadeou a problematização da reflexão proposta. Consideramos que a experiência com o ateliê biográfico-artístico-expressivo pode atualizar, no presente, pela rememoração, aqueles conteúdos que formam, informam, conformam e, por vezes, deformam os olhares docentes aprisionados nos hábitos de ver o que apenas está em seu conhecido campo visual. Nesse sentido, oferece pistas para incrementar a necessária aprendizagem da escuta, que é também visão feita interrogação: o que olho? O que dizem? O que significa, e valorizo, no que olho e escuto?

Encontros com a arte são, de fato, canais potentes de deslocamentos para novas compreensões da realidade, de si, do mundo; no contato com a obra, na apreciação e nas interações com diferentes manifestações e linguagens artísticas, “[...] multiplicam-se as percepções, os sentimentos, as lembranças, as intuições. Surgem leituras contrastantes, avaliações divergentes ou convergentes, aprendizados surpreendentes” (PERISSÉ, 2009, p. 32). Para tanto, há que se estar disponível ao encontro, entregue ao olhar, aberto às aprendizagens. No caso de processos de formação de professores, há que se fazer o convite para esses encontros, para levar o olhar a passear, como diria Larrosa (2003) sobre a possibilidade de experiências estéticas; passeio que não é marcado tanto pelo lugar para onde se vai, mas pelo movimento de sair do inscrito, prescrito ou circunscrito nos programas curriculares. Por isso temos falado em formação estética de maneira alargada, chamando a atenção para experiências na cultura, na natureza e com a arte (OSTETTO, 2006; OSTETTO; SILVA, 2018).

Nessa direção, é importante sinalizar a proposta de formação de educadores e professores de infância e primeiro ciclo do ensino básico em curso na Universidade de Évora, cujo desenho curricular deixa claro que está atenta às dimensões interculturais da profissão docente, dedicando espaços e tempos para a arte e as múltiplas linguagens ao longo da formação, no diálogo constante com a cidade e seus espaços de cultura (FOLQUE, 2018; BEZELGA, 2018; OSTETTO; FOLQUE; BEZELGA, 2019). É fundamental que os cursos de formação considerem a necessidade de se criar, e se garantir, espaços para aprendizados de ver, escutar, significar saberes e fazeres,

impressos nos gestos, nos silêncios, nas criações inusitadas, nas proposições de brincadeiras e jogos de corpo das crianças.

Voltando à proposta com os cartões postais, há um outro aspecto que precisa ser ressaltado, que vai um pouco além de conteúdos narrativos e modos de ver: abriu-se a oportunidade de aproximação com artistas desconhecidos para as estudantes-professoras em formação, brechas para levar o olhar a passear, motivado pelo estranhamento não propriamente da obra, mas da sua imagem. Notou-se, durante as apresentações dos postais, que dentre os vários artistas visibilizados, apenas Almada Negreiros e Marc Chagall foram apontados como conhecidos e constavam do repertório visual de algumas das participantes. O fato observado não representa problema ou limite algum, afinal, estavam na caixinha e foram apanhados, artistas dos mais variados matizes e procedências. Consideramos que a proposta “Como se fora meu retrato: a imagem da arte fala de mim”, envolvendo a busca subsequente de outras obras do artista que tinham em mãos, transformou-se em convite e ocasião para o contato com outras referências artísticas. Em aceitando o convite, as participantes trilham possibilidades de ampliação do seu repertório artístico-cultural, direcionando o olhar para onde/para o que talvez não se voltariam de outra maneira.

Entre abrir e fechar a mirada, deixar fios abertos para outras vistas...

Não podemos aferir sobre o alcance e/ou continuidade da experiência após os ateliês, nem mesmo se o convite ao olhar reverberou em ações futuras com as crianças. Nos limites do proposto e do exposto, a experiência permite-nos ponderar que promover o encontro com imagens de obras de arte, tal como o encontro dinamizado pelos cartões postais, oferece uma pauta de pesquisa sem prescrições ou didatização (pois não se trata de uma sessão de ensino de arte); o essencial foi o convite à busca. Suscitando provocações de olhar o desconhecido e oferecendo espaços para narrativas de si, criam-se oportunidades singulares para a formação de professores, que abarcam as dimensões cultural, estética, política e ética.

Das pistas deixadas pela organização e os conteúdos que compuseram a experiência apresentada e discutida, destacamos algumas indicações que podem ser aprofundadas em termos práticos-metodológicos, em futuras proposições de ateliês biográfico-artístico-expressivos: incluir mais tempo para a partilha de histórias, provocadas no ato de “narrar-se” tendo uma imagem de arte no cartão postal como disparador (que, inclusive, poderiam se constituir roteiros para a escrita); abrir espaço

para produções plástico-pictóricas, que poderiam ser encaminhadas no diálogo com a produção dos artistas em cena. Ou seja, poder-se-ia propor várias sessões de ateliês adensando experiências, reflexões e narrativas focando especificamente os modos de olhar, de escuta e de se produzir registros sobre/com as crianças na prática educativa, enraizadas nas experiências mobilizadas pelo ateliê.

Ressalte-se, por fim, que a reflexão articulada no texto não estava no *script* da pesquisa. Foi a provocação lançada pela organizadora do presente volume que nos mobilizou a revisitar os dados, reparar em pequenas essencialidades e projetar significações sobre os olhares de professoras em formação gerados pelo encontro com imagens de obras de arte. Além dos objetivos que guiavam a pesquisa, o exercício proposto revelou-se fecundo para a rememoração e o cultivo de narrativas de si, alimentando olhares e renovando sentidos do encontro.

Referências

- BARROS, Manoel de. *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro:Record, 1997. p.75.
- BEZELGA, I. Brincar, fruir, experimentar! A presença das artes na formação em educação da Universidade de Évora. *Poiésis*, Tubarão, v. 12, n. 21, p. 167-184, jan./jun. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v12e212018167-184>
- BIBIAN, Simone. *Crianças e professoras no museu: narrativas no encontro com a arte brasileira do século XIX*. 2017, 167 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói -RJ. 2017
- CALVINO, Ítalo. *Palomar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CARTIER-BRESSON, Henri. *Ver é um todo: entrevistas e conversas, 1951-1998*. São Paulo: Gustavo Gili, 2015.
- CRUZ, S. H. V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.
- DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000200011>
- FOLQUE, M. A. (2010). Interviewing children. In G. M. Naughton, S. A. Rolfe and I. Siraj-Blatchford. (Eds.) (2nd edition) *Doing early childhood research. International Perspectives on Theory and Practice*, pp 239-260. Open University Press.
- FOLQUE, M. A. (2014). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa, *Perspectiva*, 32(3), 951 – 975. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n3p951>
- FOLQUE, M. A. A formação de educadores de infância: da exigência e complexidade da profissão ao projeto de formação na UniverCidade de Évora. *Poiésis*, Tubarão, v.

12, n. 21, p. 32-56, jan./jun. 2018. DOI:
<http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v12e21201832-56>

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE WEFFORT, M. (Coord.). *Observação, registro, reflexão* - instrumentos pedagógicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995.

GALEANO, E. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 1995.

GANDINI, L. ; GOLDHABER, J. Duas reflexões sobre documentação. In: GANDINI, L. e EDWARDS, C. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002. (p.150-169).

HERMANN, N. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HILLMAN, J. *Cidade & Alma*. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

NIZA, Sérgio. O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In: FORMOSINHO, Júlia (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora, 1996. p. 137-159.

NÓVOA, A. Firmar a Posição como professor, afirmar a profissão docente, *Cadernos de Pesquisa* out./dez. 2017, vol.47 n.166, p.1106-1133.

OSTETTO, L. E. A arte no itinerário da formação de professores: acender coisas por dentro. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.14, n.1, p.29-43, jan./jun., 2006.

OSTETTO, L. E. No tecido da documentação: memória, identidade, beleza. In: OSTETTO, L. E. (Org.) *Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica*. Campinas,SP:Papirus, 2017. (p. 19-53).

OSTETTO, L. E.; BERNARDES, R. K. Modos de falar de si: a dimensão estética nas narrativas autobiográficas. *Pro-Posições*, Campinas, v. 26, p. 161-178, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507611>

OSTETTO, L. E.; SILVA, G. D. de B. Formação docente, Educação Infantil e arte: entre faltas, necessidades e desejos. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 41, p. 260-287, 2018. DOI: [DOI10.5935/2238-1279.20180077PDF](https://doi.org/10.5935/2238-1279.20180077PDF)

OSTETTO, L. E.; FOLQUE, M. A. BEZELGA, I. Além de um programa curricular: a formação estética de professoras/educadoras de infância. *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, 2019 (no prelo).

PERISSÉ, G. *Estética e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e releitura. In: PILLAR, A. D. (Org.). *A educação do olhar no ensino de artes*. Porto Alegre: Mediação, 2014. (p.7-17).

QUEIRÓS, B. C. de. *Os cinco sentidos*. São Paulo: Global, 2009.

RODRIGUES, Estela. *Pensar a imagem olhar o texto: experimentos poéticos na educação de infância*. Porto: Afrontamento, 2019.

VASCONCELOS, Teresa. *Tecendo tempos e andamentos*. Lisboa: Media XXI, 2014.