RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP, ano II, v.2, n. 2, jul./dez. 2022.

O ensino da arte na educação, a primeira oportunidade do talento

The teaching of art in education, the first opportunity of talent

Janilson Ribeiro Batista[1]
Agenor Francisco de Carvalho

Submetido em: 10/07/2022
Aprovado em: 10/07/2022
Publicado em: 12/07/2022
DOI: 10.51473/rcmos.v2i2.324

RESUMO
Neste artigo, argumentamos que, para que o estudo da Educação na disciplina de Artes continue avançando, devemos delinear os efeitos de formas particulares de educação artística, oferecidas em determinados contextos, em domínios específicos do desenvolvimento socioemocional das crianças. Explicamos por que formular hipóteses precisas sobre os efeitos da educação artística no desenvolvimento socioemocional das crianças requer uma definição diferenciada de cada ementa do ano letivo ou atividade de educação artística em questão, bem como uma consideração dos contextos imediatos e mais amplos em que a série do (a) aluno (a) ou atividade ocorre. Em seguida, existem muitos exemplos de programas e atividades correlatas ao Ensino das Artes alcançando crianças, dando assim dentro deste artigo, as considerações que permitam o refinamento de hipóteses sobre o impacto da educação artística no desenvolvimento socioemocional das crianças.
Palavras-chave: Educação Artística – Crianças – Desenvolvimento

ABSTRACT
In this article, we argue that, for the study of Education in the Arts discipline to continue advancing, we must outline the effects of forms of arts education, offered in certain contexts, on specific domains of children's socio-emotional development. We explain why formulating precise hypotheses about the effects of arts education on children's socio-emotional development requires a differentiated definition of each menu of the academic year or arts education activity in question, as well as a consideration of the immediate and broader contexts in which the grade of the (a) student or activity takes place. Then, there are many examples of programs and activities related to Arts Education reaching children, thus giving, within this article, the considerations that allow the refinement of hypotheses about the impact of arts education on children's socio-emotional development.
Keywords: Arts Education – Children – Development

1. INTRODUÇÃO

Embora a pesquisa sobre os benefícios do Ensino de Artes na Educação esteja se expandindo rapidamente, permanecem problemas nas formas como esse Artigo (ou como quaisquer outro) é apresentado, divulgado e usado para informar matérias referentes a disciplina e políticas educacionais. A principal delas é a tendência de as discussões se concentrarem nos benefícios da Educação de Artes, como se toda a educação artística fosse uma atividade monolítica com um caminho singular para benefícios uniformes.

Aqui, argumentamos que nosso campo deve ir além de tais afirmações amplas sobre o impacto do Ensino de Artes para delinear os efeitos de formas particulares desta excelente disciplina, oferecidas em certos contextos, em domínios específicos do desenvolvimento socioemocional das crianças, um construto amplo que engloba formação de identidade, autorregulação e habilidades interpessoais e que este trabalho acadêmico sugere cada vez mais ser fomentada por muitas experiências da Educação na disciplina de Artes (Farrington et al., 2019).

1 Universidade Interamericana: curso Doutorado em educação. Asunción- Paraguai Janilsonri4@gmail.com
2 Orientador. Universidade Interamericana: curso Doutorado em educação

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Essa especificidade é essencial por três razões. Primeiro, o campo já progrediu a um ponto em que é improvável que a simples demonstração de uma associação entre alguma caracterização ampla da educação artística (por exemplo, "Artes plásticas") e algum(s) domínio(s) do desenvolvimento socioemocional das crianças (por exemplo, empatia) constitua um avanço significativo na nossa compreensão da relação entre o Ensino de Artes e o desenvolvimento infantil.

Para continuar a construir uma compreensão científica do papel potencial da educação artística no desenvolvimento socioemocional das crianças, devemos formular e testar hipóteses mais precisas que ligam uma forma particular de educação artística oferecida em um determinado contexto a um domínio específico desse desenvolvimento. Somente quando todos esses três termos – experiência educacional e contexto.

Em segundo lugar, se os educadores artísticos quiserem contribuir para os esforços crescentes para promover o desenvolvimento socioemocional das crianças, eles devem projetar e implementar programas que possam atingir esse objetivo. Isso é muito mais provável quando os programas são intencionalmente projetados em torno de uma teoria plausível de mudança que liga as atividades do programa a domínios específicos do desenvolvimento socioemocional das crianças e que fornece diretrizes para a implementação de um programa com fidelidade em diferentes participantes, locais e contextos. A alternativa – oferecer um programa mal definido e esperar que algum benefício socioemocional não especificado se acumule – dificilmente produzirá resultados.

Terceiro, assim como é mais provável que um programa atinja seus objetivos quando construído em torno de uma teoria plausível de mudança, também o são as iniciativas ou esforços compostos por muitas organizações trabalhando em conjunto. Dado que as iniciativas de educação artística são frequentemente apoiadas com fundos públicos, os educadores e decisores políticos devem estar convencidos do potencial das iniciativas antes da implementação e da eficácia continuada depois disso para fornecer apoio. Delinear os benefícios específicos das iniciativas de educação artística para o desenvolvimento socioemocional das crianças alinha as expectativas dessas iniciativas às atividades que elas oferecem e garante que as reivindicações dessas iniciativas não ultrapassem as evidências de seus prováveis efeitos.

Essas razões poderiam ser citadas com a mesma facilidade para apoiar um argumento para uma abordagem mais ponderada para entender os benefícios das artes para o desenvolvimento *cognitivo* das crianças, em vez de seu desenvolvimento socioemocional. De fato, a fronteira entre o desenvolvimento cognitivo e socioemocional é muitas vezes bastante permeável: há um componente cognitivo para a maioria das habilidades socioemocionais e um componente socioemocional para a maioria das habilidades cognitivas. Além disso, os efeitos de uma experiência de educação artística sobre um aspecto particular do desenvolvimento das crianças podem ser mediados por mudanças nos processos cognitivos das crianças (como um exemplo, teoria da mente).

No entanto, este artigo centra-se na educação de Artes e no desenvolvimento socioemocional das crianças por duas razões. Primeiro, é uma área de crescente interesse de pesquisa, com um número cada vez maior de estudos produzindo descobertas que agora precisam de organização conceitual. Em segundo lugar, é também uma área de interesse emergente entre os profissionais da educação e os formuladores de políticas e, como tal, os benefícios socioemocionais das artes têm sido cada vez mais citados em argumentos de que a educação nas artes é parte integrante do desenvolvimento de todas as crianças (ver, por exemplo, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, Artigos 28 e 29). Dito isto, muitos, se não todos, aspectos do nosso argumento se aplicariam igualmente bem à pesquisa que busca entender os efeitos das experiências de educação artística no desenvolvimento cognitivo das crianças.

2. DESENVOLVIMENTO

O primeiro passo para formular hipóteses precisas sobre o ensino de Artes e seus benefícios da educação para a Escola é desenvolver uma definição diferenciada de atividades e programas de educação. Embora possa parecer óbvio que a participação em uma aula de balé é diferente da participação em um conjunto de músicas e instrumentos é muitas vezes tratada como um monólito.

No entanto, não há apenas distinções entre as formas de arte, mas também dentro das formas de arte individuais (por exemplo, gênero ou tradição). É uma questão em aberto *se* essas diferenças causam variação nos resultados e *quais* elementos de uma aula de artes conduzem a mudanças causais.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Qualquer pesquisador/professor/coordenação escolar deve decidir desde o início, por exemplo, se está interessado nos efeitos holísticos de uma aula de teatro, com seu currículo decidido por especialistas em teatro e suas atividades moldadas ao longo de muitos anos (Goldstein et al., 2017), ou se eles preferem especificar e isolar os efeitos de uma classe de atuação *por meio* de grupos de controle bem combinados e atividades estritamente especificadas.

Independentemente disso, ao discutir e relatar qualquer pesquisa, os detalhes são importantes, pois definem as oportunidades específicas para o desenvolvimento socioemocional que diferentes experiências e programas de educação artística oferecem às crianças (Gibson, 1979). Isso inclui, por exemplo, se as atividades artísticas foram vivenciadas como público, e se a prática artística foi informada por formas clássicas, técnicas modernas ou métodos experimentais pós-modernos.

Duas razões pelas quais essa diferenciação não é realizada regularmente em relatórios de pesquisa é o grande número de maneiras pelas quais as atividades artísticas podem ser categorizadas e a falta de conhecimento de quais dessas categorizações são importantes para o desenvolvimento das crianças. Para começar, existe o domínio de uma experiência de educação artística (Bridgett et al., 2015) artes visuais, incluindo pintura, desenho, escultura e colagem; (Brofenbrenner; Morris, 2006) dança, incluindo balé, jazz, sapateado, hip-hop, moderno e coreografia; (Brown, 2018) teatro, incluindo improvisação, teatro clássico, moderno, experimental e musical; e (Burchinal et al., 2000) música, incluindo orquestral, pop, jazz, banda e improvisação, executada instrumentalmente ou vocalmente, bem como mídia. Esta, é claro, é uma lista curta e introdutória de possibilidades e subgêneros.

Alguns currículos escolares também incluem mídia digital ou habilidades culinárias nas artes, ou separam a escrita criativa, como poesia, drama ou ficção nas artes, enquanto outros incluem gêneros de escrita criativa em aulas de teatro ou inglês.

É importante, ao pensar nos efeitos contextuais de diferentes domínios das artes nos resultados, ter em mente que as formas de arte são frequentemente combinadas na prática, na apresentação profissional e, ocasionalmente, na sala de aula. Poemas são musicados. Encenar uma peça, uma cantata requer música, dança, atuação e maquiagem, figurinos e cenários projetados. Assim, enquanto as experiências de educação artística podem ser categorizadas de forma que reflitam as fronteiras disciplinares das próprias artes, as fronteiras entre essas experiências podem ser mais ou menos permeáveis do que aquelas encontradas nas próprias artes. Além disso, elementos das artes podem ser integrados em experiências educacionais que visam principalmente transmitir conhecimento sobre assuntos fora das artes (Hardiman et al., 2014).

Embora complexo, estudar como os professores separam e combinam domínios artísticos permitirá que os pesquisadores se aproximem tanto das complexidades da prática do mundo real quanto do rigor necessário para formar conclusões sobre como as artes afetam o desenvolvimento socioemocional.

Cada domínio das artes tem características não mutuamente exclusivas que pode especificar efeitos. Música, teatro e dança são geralmente interpretativos e colaborativos. Músicos, dançarinos e atores podem se apresentar sozinhos ou trabalhar em conjuntos de vários tamanhos, aprendendo e interpretando o trabalho de um compositor, coreógrafo ou dramaturgo. Os artistas visuais, ao contrário, tendem a trabalhar mais sozinhos, gerando material. No entanto, artistas visuais podem trabalhar em coletivos, e música, dança e teatro têm a possibilidade de gerar e/ou improvisar trabalhos como parte do estudo. De fato, a maioria das aulas de teatro começa com um aquecimento improvisado e usa a geração de texto e comportamento ao longo dos processos de ensaio.

A música e a dança dependem do ritmo; o teatro e as artes visuais contêm elementos figurativos e representativos. Dentro de cada domínio e gênero, um elemento adicional a ser considerado é o período ou a forma em que a aula está focada. Qualquer aula nesses domínios das artes pode se concentrar em obras clássicas ocidentais ou orientais, nas revoluções artísticas modernas dos séculos XIX e XX ou no trabalho experimental atual.

Como qualquer área de estudo que continua a ser informada por sua própria história, os focos das aulas de artes no tempo afetam o tipo de trabalho que o aluno fará, sua liberdade de forma e interpretação e as regras que "devem" seguir. Se essas diferenças levam a resultados distintos ainda não foi estudado.

Da mesma forma, pode haver diferenças fundamentais quando um aluno participa ativamente da criação de arte, teatro, dança ou música, em comparação com quando está simplesmente na plateia ou observando. Embora existam algumas

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

evidências que sugiram que tanto assistir (GREENE et al., 2018) quanto participar (GOLDSTEIN; WINNER, 2012) no teatro na segunda infância afeta positivamente a empatia, são necessários mais estudos para replicar ambos os efeitos, e esse tipo de convergência pode não valer para outras formas de arte.

Pintar ou caminhar por um museu, tocar violino ou se sentar em uma sala de concertos, horas de prática física ou assistir a um balé são atividades comportamentais e psicológicas tão significativamente diferentes, que seria muito surpreendente se causassem os mesmos efeitos.

Um ponto de partida para conceituar as implicações reais para o aprendizado social e emocional em todos os domínios da arte é investigar os hábitos mentais promovidos e apoiados por cada um. Os hábitos da mente são padrões cognitivos – domínio de formas gerais de pensar sobre problemas, enquadrar o mundo e orientar comportamentos (PERKINS et al., 1993).

Estudos intensivos sobre hábitos da mente estão bem estabelecidos nas artes visuais (HETLAND et al., 2015), com estudos semelhantes recentemente realizados em música (HOGAN; WINNER, 2019) e teatro (GOLDSTEIN e YOUNG, 2019). As semelhanças entre as formas de arte, como seus componentes estéticos e expressivos, levaram alguns teóricos a trabalhar em direção a uma unificação dos componentes psicológicos das formas de arte (BROWN, 2018), mas os praticantes podem ou não concordar. Até este ponto, descobriu-se que tanto as artes visuais quanto a música empregam os hábitos mentais de persistência (isto é, continuar praticando e resolvendo um problema); imaginação (de como podem ser as mudanças em uma performance musical ou estímulos visuais); e expressão de ideias e significados (HETLAND et al., 2015; HOGAN; WINNER, 2019). Mas a música pode se concentrar na construção e criação de conjuntos, enquanto as artes visuais envolvem o uso de observação e percepção cuidadosas.

Por fim, a "mesma" atividade artística pode ocorrer de várias formas (GREENO, 2006). Para dar um exemplo da educação teatral, uma criança pode estudar seu personagem, memorizar falas, ensaiar cenas, atuar informalmente para colegas ou atuar em uma produção completa diante de uma plateia. Cada uma dessas atividades tem diferentes elementos experienciais e contextos imediatos e, como tal, podem inculcar diferentes estados de excitação e incorrer em diferentes consequências.

Assim, se os pesquisadores procuram construir a base de evidências para incorporar a educação teatral nos currículos escolares e na programação para jovens, é vital entender quais atividades em quais contextos têm um impacto mensurável em quais domínios do desenvolvimento socioemocional entre as crianças (HOLOCHWOST et al., 2018).

2.1 O CONTEXTO IMEDIATO PARA O ENSINO DE ARTES

Definir uma atividade ou programa de educação artística diferenciando-a em termos de seu domínio e características é um primeiro passo essencial para a formulação de hipóteses sobre os benefícios socioemocionais dessa atividade ou programa.

O próximo passo é considerar o contexto imediato em que essa atividade ou programa ocorre. O objetivo é fornecer uma compreensão mais profunda de onde, para quem, por quem e como uma experiência específica de educação artística foi oferecida. Por exemplo, um programa de residência em artes cênicas pode ser bem diferente em uma escola primária de artes cênicas e em uma escola primária que perdeu seus programas de artes uma década atrás. Similarmente, o impacto de um programa de artes cênicas pode ser marcadamente diferente se os professores de sala de aula forem vistos principalmente como gerentes de comportamento e facilitadores ou se forem participantes ativos em sessões de desenvolvimento profissional destinadas a transferir estratégias de artes cênicas para sua instrução diária. Em conjunto, as informações sobre o contexto imediato ajudam a definir o ambiente/ecologia em que um programa ocorre, quem é um participante ativo e como o programa foi implementado.

Um parâmetro essencial do contexto imediato de um programa ou atividade de educação artística é o ambiente institucional específico em que essa atividade ocorre. Grande parte da educação artística ocorre nas escolas, mas a educação artística também ocorre em muitos outros ambientes, desde organizações artísticas comunitárias até provedores culturais e lares de crianças. Cada uma dessas configurações tem um perfil de aprendizagem de artes específico, uma

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

configuração de características que define aquele cenário como um contexto imediato para o aprendizado das artes.

Para os programas que ocorrem nas escolas, elementos desse perfil incluem a adequação do espaço físico disponibilizado para o programa, o nível de apoio oferecido aos programas pelos professores e gestores da sala de aula, a história e o destaque da educação artística na escola e se a educação artística faz parte do currículo para todos os alunos ou se é disponibilizada apenas para alunos que atendem a determinados padrões acadêmicos ou comportamentais.

Apenas saber que um aluno participou de um programa de educação musical em sua escola é insuficiente; o perfil de aprendizagem de artes de uma escola sem prática dedicada ou espaço de atuação e um único momento não gera frutos que possibilitem continuidade e cultura escolar inferentes a Artes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Usar uma definição diferenciada de um programa de educação artística e considerar seus contextos imediatos e mais amplos para especificar os benefícios desse programa no desenvolvimento das crianças nos permite formular hipóteses mais precisas sobre não apenas *quais* benefícios esses programas podem conferir, mas *quão* esses benefícios podem ser conferidos.

Essa compreensão é um pré-requisito para o design intencional de experiências artísticas projetadas para produzir um benefício específico e para entender como os fatores de definição e contextuais tornam a realização desse benefício mais ou menos provável.

Igualmente importante, essa compreensão é uma marca de uma ciência em amadurecimento, capaz de ir além da observação de um fenômeno – como a associação entre educação artística e desenvolvimento infantil – para oferecer uma explicação desse fenômeno.

A promoção do desenvolvimento socioemocional por meio da educação artística pode ser um fenômeno equifinal, em que muitos caminhos levam ao mesmo fim. No entanto, isso não diminui o valor de entender cada um desses caminhos, pois cada um pode ser o caminho mais eficiente para um determinado fim socioemocional para uma determinada população de crianças.

Entendemos que, ao formular hipóteses precisas sobre os efeitos da educação artística no desenvolvimento para a primeira oportunidade de talento em crianças, jovens e adultos, a fim de que sejam ampliadas as chances de respondê-las em tempo hábil.

REFERÊNCIAS

BRIDGETT D. J., BURT N. M., EDWARDS E. S., DEEATER-DECKARD K. Transmissão intergeracional da autorregulação: uma revisão multidisciplinar e um quadro conceitual integrativo. **Psicol. Touro.** 141, 602-654. 10.1037/a0038662. 2015;

BROWN S. Rumo a uma unificação das artes. **Frente. Psicol.** 9 :1938. 10.3389/fpsyg.2018.01938. 2018.

FARRINGTON C. A., MAURER J., MCBRIDE M. R. A., NAGAOKA J., PULLER J. S., SHEWFELT S., et al. Educação Artística e Resultados de Aprendizagem Socioemocional entre Alunos K-12: Desenvolvendo uma Teoria da Ação. Chicago, IL: Ingenuidade e o Consórcio de Pesquisa Escolar da Universidade de Chicago. 2019;

GIBSON J. J. **A Abordagem Ecológica da Percepção Visual.** Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt. 1979.

GREENO J. G. "Aprendizagem em Atividade", no Cambridge Handbook of the Learning Sciences. ed. **Sawyer RK** (Cambridge: Cambridge University Press), 79-96. 2006;

BURCHINAL M. R., ROBERTS J. E., RIGGINS R., JR., ZEISEL S. A., NEEBE E., BRYANT D. Relacionando a qualidade do cuidado infantil no centro ao desenvolvimento cognitivo e de linguagem precoce longitudinalmente. Desenvolvimento infantil 71, 339-357. 10.1111/1467-8624.00149. 2000;

GOLDSTEIN T. R., YOUNG D. Pensamento teatral: um estudo de métodos mistos de percepções de professores e estratégias reais de sala de aula. Chicago, IL: **Convenção Anual da Associação Americana de Psicologia.** 2019.

GREENE J. P., ERICKSON H. H., WATSON A. R., BECK M. I. A peça é a coisa: examinar experimentalmente os efeitos sociais e cognitivos de excursões escolares para apresentações de teatro ao vivo. Educ. Res. 47, 246-254. 10.3102/0013189X18761034. 2018;

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

HARDIMAN M., RINNE L., YARMOLINSKAYA J. Os efeitos da integração das artes nos efeitos a longo prazo do conteúdo acadêmico. Mente Cérebro Educ. 8, 144-148. 10.1111/mbe.12053. 2014;

HETLAND L., WINNER E., VEENEMA S., SHERIDAN K. M. Studio Thinking 2: Os reais benefícios do ensino de artes visuais. Nova York, NY: Teachers College Press. 2015;

HOLOCHWOST S. J., WOLF D. P., FISHER K. R., O'GRADY K., GAGNIER K. M. "**As Artes e o Desenvolvimento Socioemocional:** Avaliando um Novo Mandato para a Educação Artística", em Avaliação e Avaliação das Artes: Medindo o Impacto nas Escolas e Comunidades. ed. Rajan RS, O'Neal IC (Nova York, NY: Palgrave MacMillan), 147-180. 2018.
HOGAN J., WINNER E. **"Habits of Mind as a Framework for Assessment in Music Education",** The Oxford Handbook of Philosophical and Qualitative Assessment in Music Education. Ed. Elliott DJ, Silverman M., McPherson G. E. (Oxford University Press), 203. 2019;

PERKINS D. N., JAY E., TISHMAN S. Além das habilidades: Uma teoria disposicional do pensamento. **Merrill-Palmer** Q. 39, 1–21. 1993.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.