



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CHARLOTTE LOUISE VARELLA RODRIGUES ZIMMERMAN

**O ENSINO DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA INFÂNCIA: UMA PROPOSTA DE
INTERVENÇÃO**

**Presidente Prudente – SP
2019**



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-RADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CHARLOTTE LOUISE VARELLA RODRIGUES ZIMMERMAN

**O ENSINO DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA INFÂNCIA: UMA PROPOSTA DE
INTERVENÇÃO**

Dissertação apresentada à Pró Reitoria de Pesquisa de Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia Dias

370
Z65e

Zimmerman, Charlotte Louise Varella Rodrigues
O ensino das linguagens artísticas na infância: uma proposta de intervenção. / Charlotte Louise Varella Rodrigues Zimmerman. -- Presidente Prudente, 2019.

180 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) --
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2019.

Bibliografia.

Orientadora: Carmen Lúcia Dias.

1. Ensino de arte no Brasil. 2. Linguagens artísticas. 3. Ensino fundamental anos iniciais. 4. Desenvolvimento cultural. 5. Pesquisa intervenção.
Título.

CHARLOTTE LOUISE VARELLA RODRIGUES ZIMMERMAN

O ENSINO DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA INFÂNCIA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.

Dissertação apresentada à Pró Reitoria de Pesquisa de Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Educação.

Presidente Prudente, 26 de março de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dr^a. Carmen Lúcia Dias
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente – SP

Profa. Dr^a. Maria de Lourdes Zizi Trevizan Perez
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente – SP

Profa. Dr^a. Elianeth Dias Kanthack Hernandes
Universidade Estadual de São Paulo – Unesp
Marília – SP

DEDICATÓRIA

A meu marido, Edson Henrique e ao meu filho, Vincenzo, que desde o início estiveram ao meu lado nesta jornada, sempre com palavras de incentivo, me encorajando e apoiando em todos os momentos, demonstrando um grande respeito pelas minhas escolhas.

AGRADECIMENTOS

À minha professora e orientadora, Professora Doutora Carmen Lúcia Dias, que sempre acreditou mais em mim, do que eu mesma. Quantas tardes de orientação zirrada e outras com conversas engraçadíssimas... Quantas ligações, e-mails, mensagens e artigos que fizemos juntas. Me vi durante este período em construção e reconstrução, pois você fez com que eu olhasse muito além do que as palavras podiam dizer... Onde meus tantos desenhos se transformavam em texto, mas havia momentos que a poética literária se sucumbia aos desenhos novamente e você sempre apoiando as minhas ideias e produções.

Aos tantos colegas e amigos que fiz durante o Programa de Mestrado, sentirei saudades de nossas conversas, de nossas mensagens trocadas, das nossas fotos em eventos, muito obrigado a todos de coração, vocês foram incríveis.

Às minhas amigas professoras, que sempre me aconselharam e incentivaram durante nossas tantas idas e vindas para lecionarmos em Ourinhos.

À minha Banca Examinadora, Professora Doutora Maria de Lourdes Zizi Trevizan Perez e Professora Doutora Elianeth Dias Kanthack Hernandez, por terem aceitado o convite para participarem desse momento.

Aos funcionários e professores do Programa de Mestrado da UNOESTE e, em especial, à Professora Doutora Raimunda Abou Gebran, por me fazer acreditar, ainda, que ser professora é realmente incrível e que nós temos o potencial de transformar a vida de nossos alunos sempre.

À Secretaria de Educação da minha cidade, em especial à querida amiga Kátia Andrade, a toda a sua equipe escolar e aos alunos, por me concederem a oportunidade de desenvolver o projeto de intervenção em uma das escolas da Rede Municipal de Ensino, meu muito obrigada.

Ao meu querido marido, Edson Henrique e ao meu amado filho, Vincenzo, por me acompanharem e terem muita paciência ao longo deste processo, compreendendo todas as minhas ausências nos eventos familiares em troca dos solitários momentos de estudo.

Aos meus pais, Bernard e Dulce, que me proporcionaram uma educação impecável, que sempre me levaram para conhecer um mundo que fosse bem maior que o mundo no qual vivia.

Às minhas irmãs, Joana Darque, Anne Marie, Audrey Francine e aos meus irmãos, Miro e Caio que, mesmo longe, muito longe mesmo, sempre estão na torcida para que eu vença os obstáculos propostos pela vida.

“A iniciação artística representa o espaço em que se joga a cartada decisiva da escola primária. Ela nos fornece uma espécie de pedra de toque a partir da qual poderemos julgar de modo válido a realidade da renovação efetivamente empreendida ou apenas proclamada. Talvez estejamos ali na presença do fenômeno-chave da escola atual: é no domínio das artes que nossa sociedade de consumo se olha, com maior clareza, no espelho que ela propõe às gerações que ingressam na existência”.

Louís Porcher

RESUMO

O ensino das linguagens artísticas na infância: uma proposta de intervenção

A presente dissertação intitulada - “O ensino das linguagens artísticas na infância: uma proposta de intervenção” - vinculada à linha de Formação e Ação do Profissional Docente e Práticas Pedagógicas, no Programa de Mestrado em Educação, Universidade do Oeste Paulista, teve por objetivo propor, realizar e analisar o desenvolvimento de uma proposta de intervenção para o ensino das linguagens artísticas em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental em um contexto de escola pública municipal de uma cidade de médio porte do interior Paulista. Como aporte teórico epistemológico, esta pesquisa dá ênfase para a teoria histórico-cultural e descreve os principais pressupostos teórico-metodológicos do ensino de arte, a fim de refletir sobre os desafios e possibilidades do mesmo. Trata-se de uma pesquisa intervenção, de abordagem qualitativa e contou com a participação da pesquisadora, de uma professora e seus respectivos alunos. Foram elaboradas e aplicadas entrevistas semiestruturadas pré e pós-intervenção com questões abertas para a professora e pós-intervenção para os alunos desta sala (escolhidos por sorteio). Para a coleta dos dados, também foram analisados os Planos de Gestão, os Projetos Político-Pedagógico, os Planos de Ensino da disciplina de Arte, além da observação e participação da pesquisadora durante a proposta interventiva; havendo o recolhimento das produções nas diferentes linguagens artísticas pelos alunos durante as aulas do componente curricular Arte. Os resultados indicam que os alunos conseguiram produzir nas linguagens artísticas (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro), além de contextualizarem seus trabalhos; confirmou-se que, no ensino da arte, proposto na intervenção e os momentos vivenciados pelas crianças tenham contribuído para o seu desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Ensino de Arte no Brasil. Linguagens Artísticas. Ensino Fundamental Anos Iniciais. Desenvolvimento Cultural. Pesquisa Intervenção.

ABSTRACT

The teaching of artistic languages in childhood: a proposal for intervention

The present dissertation entitled "The teaching of artistic languages in childhood: an intervention proposal" - linked to the Training and Action of Teaching Profession and Pedagogical Practices, in the Master's Program in Education, University of West Paulista, aimed to propose, to carry out and analyze the development of an intervention proposal for the teaching of artistic languages in a class of the 3rd year of Elementary School in a context of a municipal public school in a medium-sized city in the interior of São Paulo. As an epistemological theoretical contribution, this research emphasizes historical-cultural theory and describes the main theoretical-methodological assumptions of art teaching in order to reflect on the challenges and possibilities of art teaching. This is an intervention research, with a qualitative approach and was attended by the researcher, a teacher and their respective students. Pre-and post-intervention semistructured interviews were prepared and applied with questions open to the teacher and post-intervention for the students of this room (chosen by lot). For the data collection, the Management Plans, the Political-Pedagogical Projects, the Teaching Plans of the Art discipline were analyzed, as well as the observation and participation of the researcher during the interventional proposal; with the collection of the productions in the different artistic languages by the students during the classes of the curricular component Art. The results indicate that the students were able to produce in the artistic languages (Visual Arts, Music, Dance and Theater), in addition to contextualizing their works; it was confirmed that in the teaching of art, proposed in the intervention and the moments lived by the children contributed to their human development.

Key-words: Teaching of Art in Brazil. Artistic Languages. Basic Education Fundamental Years. Cultural Development. Research Intervention.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-------------|---|
| BDTD - | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| BDTD/DOAJ - | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações/Directory of open access journals (Diretório de revistas de acesso aberto) |
| BNCC - | Base Nacional Curricular Comum |
| CAAE - | Certificado de Apresentação para Apreciação Ética |
| CAPES - | Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior |
| CAPI - | Comitê Assessor de Pesquisa Institucional |
| CCPQ - | Coordenadoria Central de Pesquisa |
| CEP - | Comitê de Ética e Pesquisa |
| CONEP - | Comissão Nacional de Ética em Pesquisa |
| E.F. A.I. - | Ensino Fundamental Anos Iniciais |
| EJA - | Educação de Jovens e Adultos |
| E. M - | Escola Municipal |
| EMEIF - | Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental |
| LDB - | Leis de Diretrizes e Bases |
| LDBEN - | Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| PROFA - | Programa de Formação de Professores Alfabetizadores |
| MEC - | Ministério da Educação |
| PCN's - | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PENAIC - | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa |
| PPP - | Projeto Político Pedagógico |
| SICCOB - | Sistema Financeiro Cooperativo |
| TCLE - | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| U.E. - | Unidade Escolar |
| UNOESTE - | Universidade do Oeste Paulista |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Levantamento de Trabalhos de Pesquisa na base de dados SCIELO, BDTD e BDTD/DOAJ | 58 |
| Quadro 2 - Identificação do perfil da professora participante | 66 |
| Quadro 3 - Identificação do perfil dos alunos participantes..... | 68 |
| Quadro 4 - Grade Curricular da Unidade Escolar..... | 70 |
| Quadro 5 - Levantamento do perfil dos responsáveis pelos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, referente aos tipos de brincadeiras e brinquedos de sua infância | 86 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 01 - Detalhe da brincadeira telefone sem fio..... | 89 |
| Figura 02 - Brincadeira telefone sem fio..... | 89 |
| Figura 03 - Brincadeira passa anel em roda..... | 90 |
| Figura 04 - Detalhe da brincadeira passa anel..... | 91 |
| Figura 05 - Telefone sem fio e passa anel | 92 |
| Figura 06 - Pulando corda | 96 |
| Figura 07 - <i>Ping pong</i> e basquete | 96 |
| Figura 08 - Relá congela | 97 |
| Figura 09 - Detalhe de um jogo de futebol | 97 |
| Figura 10 - Jogo de futebol..... | 98 |
| Figura 11 - No início da produção de brinquedos..... | 102 |
| Figura 12 - Construção de um brinquedo | 103 |
| Figura 13 – Bilboquê | 104 |
| Figura 14 - Banheiro com chuveiro e banheira..... | 105 |
| Figura 15 - Nave alienígena | 105 |
| Figura 16 - Coreografia iniciada pelos (as) alunos (as) “Rodopiando” | 109 |
| Figura 17 - Coreografia iniciada pelos (as) alunos (as) “Trenzinho” | 110 |
| Figura 18 - Obra futebol de Cândido Portinari, 1935..... | 113 |
| Figura 19 - Obra paisagística de Burle Marx, 1949/1994 | 114 |
| Figura 20 - Obra malabarismo de Rubem Grilo, 1984..... | 115 |
| Figura 21 - Obra mirídi bonecos dançando de Luiz Braga, 2001 | 116 |
| Figura 22 - Obra relá congela, de aluno (a) do 3º ano, 2018 | 117 |
| Figura 23 - Representação de uma luta | 119 |
| Figura 24 - Representação dos jogos dramáticos | 119 |
| Figura 25 - Representando o giro de um pião e um boneco de guerra | 120 |
| Figura 26 - Representação da obra futebol de Portinari..... | 121 |
| Figura 27 - Representação baseada na obra paisagística de Burle Marx..... | 121 |
| Figura 28 - Interagindo com brinquedos antigos da pesquisadora..... | 123 |
| Figura 29 - Meninas do 3º ano brincando..... | 124 |
| Figura 30 - Meninos do 3º ano se organizando para jogarem futebol | 125 |

| | |
|--|-----|
| Figura 31 - Meninos do 3º ano jogando futebol..... | 125 |
| Figura 32 - Melhores amigas..... | 154 |
| Figura 33 - Aula professora Charlotte | 154 |
| Figura 34 - Aula de artes..... | 155 |
| Figura 35 - Passando o anel | 156 |
| Figura 36 - Rela congela com a professora..... | 157 |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|---|-----------|
| | RELATOS DE VIVÊNCIAS | 16 |
| 1 | INTRODUÇÃO | 20 |
| 2 | VIGOTSKI, O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A ARTE | 28 |
| 2.1 | Sobre a política e a arte: um recorte do momento histórico vivido por Vigotski na Rússia | 28 |
| 2.2 | Como a arte, a imaginação e a criatividade, são fundamentais para o desenvolvimento humano segundo Lev Vigotski..... | 32 |
| 2.3 | As contribuições de Saccomani, Tuleski e Barroco para a pesquisa | 36 |
| 3 | UMA BREVE HISTÓRIA DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL E SUAS RELAÇÕES COM O NOSSO TEMPO | 38 |
| 3.1 | Algumas considerações sobre o ensino de arte | 38 |
| 3.2 | A escola tradicional e a prática educacional contemporânea | 40 |
| 3.3 | A escola nova e a concepção da livre expressão | 44 |
| 3.4 | O tecnicismo e a educação artística | 49 |
| 3.5 | Metodologias e abordagens do ensino de arte para a cultura visual | 52 |
| 3.6 | Um panorama dos resultados das pesquisas referentes à temática do ensino da arte no ensino fundamental anos iniciais | 56 |
| 4 | ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA..... | 63 |
| 4.1 | Delineamento da pesquisa..... | 63 |
| 4.2 | A intervenção | 64 |
| 4.3 | Participantes da pesquisa e local de realização | 65 |
| 4.4 | Conhecendo a realidade de uma pequena escola | 68 |
| 4.5 | Os direcionamentos do projeto político pedagógico da escola | 71 |
| 4.6 | As propostas do plano de ensino para o componente curricular- arte no 3º ano do ensino fundamental anos iniciais..... | 74 |
| 4.7 | Procedimentos de coleta e análise de dados..... | 80 |
| 5 | A TRAJETÓRIA DA INTERVENÇÃO NA ESCOLA | 82 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 5.1 | As relações entre o brincar e a arte | 82 |
| 5.2 | Nosso primeiro retrato | 85 |
| 5.2.1 | Os desenhos produzidos das brincadeiras: passa anel e telefone sem fio..... | 88 |
| 5.3 | Um retrato do encontro com as artes visuais | 92 |
| 5.3.1 | Produções de colagens a partir das brincadeiras favoritas dos alunos | 95 |
| 5.3.2 | Uma sessão de cinema | 98 |
| 5.3.3 | A construção de um brinquedo | 102 |
| 5.4 | Um retrato do encontro entre a dança e a música..... | 106 |
| 5.4.1 | Entre sons e movimentos: Imagens das experiências vivenciadas | 108 |
| 5.5 | Um retrato do encontro com o teatro..... | 110 |
| 5.5.1 | Da leitura de imagens aos jogos dramáticos | 111 |
| 5.5.2 | Quando os jogos dramáticos baseados em obras de arte, brincadeiras e brinquedos se tornam desenhos..... | 118 |
| 5.6 | E quando todas as linguagens se misturam que retrato dá? | 122 |
| 6 | REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA VIVIDA: RESULTADOS E DISCUSSÕES | 127 |
| 6.1 | O modo de pensar de uma professora: notas de entrevistas semiestruturada..... | 127 |
| 6.2 | Avaliação dos resultados do projeto de intervenção quanto ao ensino da arte pela professora participante | 135 |
| 6.3 | Avaliação dos resultados do projeto de intervenção quanto ao ensino da arte pelos alunos participantes | 142 |
| 6.4 | Diário de bordo: a participação da pesquisadora no projeto de intervenção..... | 152 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 158 |
| | REFERÊNCIAS | 161 |
| | ANEXO: PARECER FINAL..... | 166 |
| | APÊNDICES..... | 167 |
| | APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO– PROFESSOR (A) | 168 |

| | |
|---|------------|
| APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- PAIS/RESPONSÁVEIS | 170 |
| APÊNDICE C: TERMO DE ASSENTIMENTO- ALUNO (A) | 172 |
| APÊNDICE D: ROTEIRO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO: RESGATANDO AS BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS INFANTIS A PARTIR DO CONTATO COM A ARTE | 174 |
| APÊNDICE E: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA- PROFESSOR (A)..... | 177 |
| APÊNDICE F: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA- ALUNOS (AS)..... | 179 |
| APENDICE G: ROTEIRO DE ENTREVISTA- PAIS/RESPONSÁVEIS..... | 180 |

RELATOS DE VIVÊNCIAS

...Loló!!! ...Loló!!! ...Loló!!!

Onde você se meteu menina???

E minha imaginação respondia: Em qualquer lugar e em todos ao mesmo tempo... Essa era eu... Não, não! Essa ainda sou eu, Loló!

Lá estava eu, menina levada da breca, cheia de sardas, muito briguenta, mas muito mesmo, sempre com um gato no colo, com bonecas Barbie espalhadas pelo chão, andando descalça, toda suja de tinta e feliz da vida com minhas pinturas em papéis, coladas na porta do meu quarto. Não os desenhos mimeografados de datas comemorativas que fazia na escola, mas os criados por mim.

Cantando aos berros no microfone junto com os discos de vinil da cantora *Tina Turner* ou da *Cindy Lauper* e com milhões de coreografias impensadas e descompassadas; mas também aceitava as propostas de dançar a música “Meu pintinho amarelinho” advindas de minha professora, mesmo querendo e sonhando que poderíamos estar dançando, na verdade, a música *Trilha* do *Michael Jackson*, mas enfim, pensava que ainda era melhor do que ficar em fila e cantar o hino nacional na escola todos os dias.

Às vezes de cabelo sem pentear e só de calcinha; outras, toda maquiada vestindo vestidos de princesa entre outras mil fantasias de carnaval que amava colocar e inventar personagens junto com minhas irmãs e amigas... Não ficar parada como uma estátua naqueles carros alegóricos distribuídos entre as escolas para o desfile de aniversário da cidade com todo mundo me olhando, resultando em um choro incondicional, ou pior, ser obrigada a desfilar como baliza da fanfarra, para mim não deu certo, saí correndo...

Lembro-me de quando fui conhecer junto com minha família a casa de Santos Dumont e o Palácio da Princesa Izabel na cidade de Petrópolis, o Museu de Arte do Rio de Janeiro, de assistir à peça de teatro **A fada que tinha ideias** onde minha prima atuou, de subir infinitamente as escadas do Cristo Redentor e ficar cara a cara com ele, de quando vi o filme *Os Goonies* em um cinema de verdade, dos concertos de piano da minha irmã, entre tantas outras lembranças... São tantas as situações em que a Arte esteve presente em minha vida que revisitar a infância para mim é algo constante e sempre maravilhoso. De lá vem muitas das ideias que uso

para as minhas aulas e projetos. Acredito que assim nasceu essa minha verdadeira paixão com os alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais, pois vivenciei momentos fantásticos durante a minha infância ligados à cultura, não proporcionados pela escola, mas pela minha família.

Mas as lembranças da escola em si me parecem tão distantes e, ao mesmo tempo, quando ando pelos corredores da escola em que atuo, parece até a mesma escola de outrora, tem horas que volto no tempo... As carteiras continuam enfileiradas, a sala de aula é feia, e o resto da escola nem tanto, mas ainda assim ela continua sem vida e cor, isso é verdade! O livro didático continua pesado, o chão encerado, o pó de giz espalhado, o inspetor¹ é o mais respeitado, o silêncio deve imperar nos corredores, matemática e português continuam sendo a bola da vez, o professor que berra para manter a ordem em sua sala, nem tudo que há na biblioteca pode se ver e, quanto a tirar um livro do lugar, nem pensar...

Não posso falar que não gostava da escola, apenas não via sentido no que era proposto na maioria das vezes, não deixava de fazer, mas questionava e realmente fazia tudo de uma maneira muito pessoal, da forma que eu achava correto e, por ser diferente das outras crianças, meus pais buscaram ajuda para mim, não sei se para que eu fosse aceita como era, acredito mais na hipótese que fosse para que eu me tornasse como todas as outras crianças...

Resultando em anos de terapia, nem sei quantos ao certo, acho que foram uns seis anos, não lembro direito o que fazia lá, mas lembro dos meus colegas de classe me chamarem de louca, maluca, isso realmente me tirava do sério e louca e maluca era pouco para a raiva que eu sentia... Havia dias que eu me negava a entrar, ficava horas esperando a hora de ir embora, detestava ir, era vencida pelo cansaço e, muitas vezes, minha mãe negociava comigo, ganhava presentes em troca do bom comportamento, assim eu aumentava a minha coleção de gibis, livros e materiais de arte. Cansei de perguntar por que eu tinha que estar ali e apenas ouvia um porque sim, porque sim, porque sim... Meus pais e familiares nunca conversaram comigo sobre este assunto.

Assim sendo, aumentaram a minha carga de estudos para além da escola e da terapia... Eu aguardava o dia todo para poder desenhar e colorir um pouquinho

¹ O inspetor de alunos tem o objetivo de auxiliar os alunos nas atividades rotineiras das escolas, manter a organização e segurança do ambiente escolar. Disponível em: <https://www.novaconcursos.com.br/portal/cargos/inspetor-de-alunos>. Acesso em: 18/02/2019.

antes de dormir, chegava a espalhar meus lápis pela casa para que este momento durasse um minuto a mais. Pegava os toquinhos de giz deixados pela professora da classe para desenhar na calçada de casa e, também, os pequenos pedaços de massinha esquecidos pelas outras crianças na sala de espera da terapia. Eu insistia e não desistia de ser eu mesma. Ah! Quantas vezes eu me imaginava em um mundo tão diferente do que era o meu, mas meu pensamento estava o tempo todo percorrendo caminhos diferentes do que os meus pés percorriam; isto ajudava a me acalmar, pois tinha uma vontade imensa de gritar e gritar, de bater e xingar. E muitas vezes fiz. Sempre apanhava...sempre.

Com meus 10 anos tinha me tornado uma menina muito quieta, menos impulsiva e os professores em sua maioria, apenas me evitavam, era mais fácil para eles e para mim, pois todos na cidade sabiam quem era a Loló... Lia freneticamente, muitas vezes escondida dentro do armário ou embaixo da cama, muitas vezes em cima do telhado para ninguém me encontrar ou atrapalhar, criava novas histórias ora desenhando, ora recortando imagens e palavras de livros e gibis, depois as escondia, pois elas não deveriam ficar junto com as cartilhas e os cadernos de caligrafia. Já tinha a certeza e falava com toda firmeza que estudaria Artes e fui buscar o que eu queria; fiz aulas em vários ateliês de pintura e desenho, aula de teatro, de dança, ouvia música todo o tempo, sempre indo às exposições do que tivesse, assistia a filmes e lia livros dos quais ninguém da minha idade se interessava...

Aos 17, já fazia Faculdade de Artes Plásticas e sabia que o meu ideal de futuro, ou melhor, que meu sonho estava começando a ser realizado. Fiz um curso do qual me orgulho demais, no qual os professores me compreendiam às vezes apenas pelo olhar ou mesmo pelas minhas produções, pois finalmente estava tendo contato e aprendendo o que sempre imaginei do que deveria acontecer nas antigas aulas de Educação Artística. Este curso me proporcionou experiências memoráveis, que me fizeram artista, mas que se concretizou em mim mais rápido do que previa; não queria me formar porque parecia que tudo o que eu queria já tinha acontecido... Então o que fazer a partir desse momento?

Com certeza, a minha reflexão sobre o meu trabalho, o meu fazer, o meu ideal de educação começou nesse momento... Foi a primeira vez em que pensei em ser professora e não ser apenas uma estudante e artista, mas em ser uma professora e por que não artista, também; proporcionando a mim, não apenas os

meus momentos de criação, mas de muitos outros alunos - artistas! Eu queria e sabia que poderia ser uma professora diferente de todos os professores que havia tido e assim, pude me compreender melhor, ao ter a consciência de que poderia fazer a diferença não apenas na educação de alguém, mas na vida.

Realizei especializações na área da Arte Educação; lecionei na rede particular, municipal e estadual de ensino como professora contratada, sendo, há mais de 15 anos, efetiva no cargo de Professor de Educação Básica II, em Artes na rede estadual de ensino do Governo do Estado de São Paulo; desses, 4 anos exercendo a função de Professora Coordenadora em uma escola dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No geral, em todas as esferas que atuei, tive experiências com turmas de Tele sala, onde eu falava muito mais do que o vídeo assistido; na EJA (Educação de Jovens e Adultos) sendo professora de muitos pais de amigos meus; no Ensino Fundamental Anos Iniciais, uma paixão à primeira vista; no Ensino Fundamental Anos Finais e no Ensino Médio, ciclos em que atuo no momento, nos quais tenho vibrado intensamente com cada nome encontrado na lista de aprovação dos vestibulares.

Quantos cursos e capacitações em serviço; estes que foram muito além das Linguagens Artísticas, passaram pela Alfabetização, pelo ensino de História, Ciências e Geografia, pela Educação Especial e até pela Matemática enquanto exerci a função de Professora Coordenadora do Ensino Fundamental I... Quantas viagens para Orientações Técnicas do Programa Ler e Escrever, quantas participações em Seminários de Boas Práticas ora apresentando o meu trabalho, ora dos meus professores e dos seus alunos... Ah! Quantas leituras compartilhadas e programadas fizemos, tive até a ousadia de ler em quatro turmas de 5º ano, o livro inteirinho **Assassinato no Expresso do Oriente** da autora *Agatha Christie* (1890-1976), para repertoriá-los para a escrita de contos de mistério...

Contos estes que ainda leio, mas, agora, para meus alunos do curso superior de Artes Visuais, onde leciono as disciplinas de Desenho, Fotografia, Fundamentos do Ensino da Arte, Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado. Contos que, no ingresso ao Mestrado, se tornaram outros textos teóricos a serem lidos e escritos, para outros leitores, como: artigos, parte de tantos Anais e Revistas; capítulo de livro; muitos projetos antigos reescritos e desenhos... Pois é, os desenhos e as pinturas estão enraizados em mim, ainda fazem parte das minhas veias e bombeiam o meu coração, o coração da Loló.

1 INTRODUÇÃO

A escolha do conteúdo temático desta pesquisa surgiu de experiências vivenciadas pela própria pesquisadora ao longo de sua carreira docente e, especificamente, durante a atuação como professora de Arte em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental Anos Iniciais; havia na época, a necessidade da construção de propostas pedagógicas para o ensino da Arte para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois esta era a única disciplina que não possuía livros didáticos e nem material específico, organizado pelo Governo do Estado de São Paulo, embora contasse com um professor especialista para ministrá-la. Entretanto, em muitos casos, essa disciplina ainda é lecionada pelo professor da sala de aula regular com formação em Pedagogia e não por um especialista em Arte, fato este ainda presente na maioria das escolas municipais e particulares de ensino no que se refere ao trabalho escolar com a Arte para alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Embora a produção do conhecimento na área de Arte tenha alcançado um escopo significativo após os anos 90, com a reformulação das disciplinas ofertadas nos cursos superiores de licenciatura em “Educação Artística” e o tempo de duração do mesmo, com a mudança da nomenclatura “Educação Artística” para “Arte” e todos os seus conceitos ligados às tantas outras terminologias utilizadas ao longo de sua própria história de ensino, na produção de artigos e livros sobre as linguagens artísticas e, principalmente, após o marco regulatório da educação escolar que se deve à Lei 9.394 aprovada em 1996 - LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que o ensino da arte se tornou disciplina obrigatória. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) define que a educação escolar é aquela que acontece em instituições próprias e é pautada no direito de aprender. Na LDB, o paradigma curricular tem como foco a aprendizagem e, como referência, as competências a serem desenvolvidas pelos alunos, colocando os conteúdos curriculares não como fins em si mesmos e sim, como recursos para a constituição dessas competências.

Ainda se assiste a uma realidade na qual as crianças do Ensino Básico têm um contato com uma visão simplista do referido componente curricular; de acordo com Barbosa e Coutinho (2011, p.155), esta situação se relaciona com a formação dos professores da disciplina de Arte, pois há

(...) O problema do distanciamento hierárquico entre quem faz Arte, o artista e quem ensina Arte, o professor. Esta dicotomia entre o fazer e o ensinar Arte, entre a produção e a reflexão sobre o conhecimento gerado neste processo não vai resolver o problema da formação dos professores de Arte. As faculdades de educação e cursos de Pedagogia não estão ainda preparados para responder atualizadamente à formação dos seus próprios educadores. As referências ao ensino de Arte nessas instituições são em geral de caráter modernista, fundamentadas em uma concepção psicopedagógica, centradas no desenvolvimento da criatividade e da expressão pessoal do aluno. São poucos os cursos de Pedagogia no Brasil que estão procurando sintonizar-se com as recentes propostas de ensino de Arte.

Neste sentido, surgem as seguintes questões: Como deve estar pautada a ação docente na disciplina de Arte a fim de que os estudantes possam desenvolver a capacidade criativa, a recepção estética e a sensibilidade? Quais conteúdos deveriam ser fundamentais para o ensino da Arte no E.F.A.I (Ensino Fundamental Anos Iniciais)? Será que há a possibilidade de os alunos do E.F. A.I criarem um trabalho sensível, intelectual, havendo a construção de um sentimento semelhante ao do artista, buscando a materialidade na criação, estando abertos a criar como rede, com continuidade, para que a obra e o seu processo caminhem juntos numa tendência de busca, em que o resultado não seja pré-determinado, para que haja um campo com diversas ramificações de possibilidades?

Destas inquietações quanto ao ensino e da aprendizagem de Arte (esta que se desvela através das linguagens da Música, da Dança, do Teatro e das Artes Visuais nos Anos Iniciais) é que surgiu esta pesquisa, que foi desenvolvida numa abordagem qualitativa do tipo Pesquisa-Intervenção. Para a sua análise e seu desenvolvimento, participaram desta intervenção de arte, intitulada, **Resgatando as brincadeiras e brinquedos infantis a partir do contato com a arte**, a pesquisadora, uma professora do 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais e seus respectivos alunos de uma escola municipal do interior paulista. Especificamente, buscou-se verificar a concepção assumida pela professora no que tange ao ensino da Arte; descrever e analisar as produções artísticas dos alunos a partir da intervenção realizada e averiguar as percepções da professora e dos alunos sobre a participação na proposta interventiva.

Para verificar o que era proposto por esta professora participante nas aulas de Arte, fez-se necessário analisar o Plano Gestor, o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Ensino de Arte do 3º ano desta Unidade Escolar Municipal do interior paulista; pois a sua proposta pedagógica de ensino poderia estar em consonância

com os PCN-Arte (Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte) do Ensino Fundamental ou mesmo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Sobre a constituição do PCN de Arte, podemos afirmar que estes foram formulados a partir de discussões e estudos que tinham dois aspectos determinantes para o conhecimento desta área:

a natureza e a abrangência da educação de arte e as práticas educativas e estéticas que vêm ocorrendo principalmente na escola brasileira. Ao estruturar-se o documento, procurou-se fundamentar, evidenciar e expor princípios e orientações para os professores, tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem, como também à compreensão da arte como manifestação humana. O processo de concretização deste documento teve a contribuição de educadores de todo o país, cujas reflexões foram consideradas nesta elaboração. (BRASIL, 1998, p.15).

No tópico intitulado **Aprender e ensinar Arte no Ensino Fundamental** do PCN, acredita-se que, para se aprender Arte, é necessário desenvolver um percurso criativo pessoal, sendo este construído progressivamente, a partir das interações entre o aluno e outras pessoas “que trazem informações pertinentes para o processo de aprendizagem (...), com fontes de informação (obras, trabalhos dos colegas, acervos, reproduções, mostras, apresentações) e com o seu próprio percurso de criador.” (BRASIL, 1998, p. 30). Ressalta-se, ainda, a importância de se produzir Arte e de se pensar sobre estas produções criadas pelos alunos, além das produções artísticas realizadas por outras pessoas e que estão historicamente concretizadas, interligando uma aprendizagem para estes alunos “com os valores e os modos de produção artística nos meios socioculturais.” (BRASIL, 1998, p.30).

De acordo com o PCN – Arte (BRASIL, 1998), os alunos no Ensino Fundamental Anos Iniciais vivem um momento de aproximação com o mundo dos adultos e, a partir de seus conhecimentos, buscam compreendê-lo. Quanto ao ensino da Arte, este aluno precisa conscientizar-se da existência da produção humana e da história destas produções ao longo dos anos; poder observar as produções artísticas e verificar o envolvimento de habilidades e códigos que poderão, enfim, dominar e incorporar em seus próprios trabalhos.

No que tange ao ensino de Arte no Ensino Fundamental Anos Iniciais, quanto aos objetivos contidos dentro dos PCN's, espera-se que os alunos sejam capazes, ao final deste ciclo de ensino, a:

- expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas;
- interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais;
- edificar uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, no percurso de criação que abriga uma multiplicidade de procedimentos e soluções;
- compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos;
- observar as relações entre o homem e a realidade com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, indagando, argumentando e apreciando arte de modo sensível;
- compreender e saber identificar aspectos da função e dos resultados do trabalho do artista, reconhecendo, em sua própria experiência de aprendiz, aspectos do processo percorrido pelo artista;
- buscar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, documentos, acervos nos espaços da escola e fora dela (livros, revistas, jornais, ilustrações, diapositivos, vídeos, discos, cartazes) e acervos públicos (museus, galerias, centros de cultura, bibliotecas, fonotecas, videotecas, cinematecas), reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias. (BRASIL, 1998, p.34).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a presença do componente curricular Arte tem seu conteúdo obrigatório nas etapas da Educação Básica, sendo assegurada pela Lei Federal 11.769/2008 (BRASIL, 2008) com o ensino obrigatório de música e no Projeto de Lei Federal 7032/2010 (BRASIL, 2010) com o ensino de artes visuais, dança e teatro, alterando os parágrafos 2º e 6º do Artigo da LDB. (BRASIL, 2017). Assim sendo, o ensino de Arte se articularia através da intuição, dos saberes do corpo, da emoção, da sensibilidade, entre outros; somente assim, poderão se constituir em

um universo conceitual e de práticas singulares, que contribuem para que o estudante possa lidar com a complexidade do mundo, por meio do pensamento artístico. Na Educação Básica, a Arte se caracteriza por trabalhar com o processo criativo em seus diferentes subcomponentes, englobando o fazer, o fruir e a reflexão sobre o fazer e o fruir. O componente se configura como um campo no qual o sujeito tem a possibilidade de ter experiências que se efetivam naquilo que é manifesto, no não manifesto, no intuitivo e no inusitado, se constituindo por intermédio de práticas artísticas e culturais heterogêneas e plurais. (BRASIL, 2017, p.82).

A BNCC tem como competências específicas para o ensino de Arte para o Ensino Fundamental Anos Iniciais:

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2017, p. 196).

Percebe-se, ao analisar os documentos nacionais, que o ensino de Arte tem conteúdos próprios e linguagens específicas; então, o currículo deve ser aberto a fim de intervir na realidade do educando, com o contexto da sala de aula e da escola; aberto para que haja transformações, pois ele não é neutro, envolve tanto as decisões de quem o constrói, da construção coletiva, quanto de uma base para a experiência dentro da sala de aula. Um currículo que venha a dialogar com as demais disciplinas em igualdade de condições, com ações interdisciplinares com as

demais disciplinas, com ações interdisciplinares entre as linguagens e a Arte, além de ações disciplinares em cada linguagem da arte.

A arte é fundamental para o desenvolvimento do psiquismo humano e para a construção de nossas relações com o mundo ao nosso redor; no entanto, a realidade à qual assistimos quanto ao seu ensino nos Anos Iniciais, volta-se às práticas desprovidas de sentidos para os alunos, sendo estas, advindas de modelos tecnicistas voltados para o ensino de desenhos geométricos e de datas comemorativas, além de paradigmas interligados aos padrões de beleza neoclássico e de artesanato/decoração, que precisam ser rompidos em relação à proposta pedagógica vigente na educação das escolas em geral, sendo necessário levar em consideração tanto o currículo nacional de Arte quanto o ensino da Arte contemporânea.

Esta pesquisa, portanto, aborda a temática do ensino da Arte no Ensino Fundamental Anos Iniciais. A dissertação foi organizada em seis capítulos, além de um relato de vivência e das considerações finais. O primeiro é a introdução desta pesquisa, o segundo intitulado 'Vigotski, o desenvolvimento humano e a arte', o terceiro intitulado 'Uma breve história do ensino da Arte no Brasil e suas relações com o nosso tempo', o quarto intitulado 'Metodologia', o quinto 'A trajetória da Intervenção na escola' e o sexto capítulo tem o título 'Reflexões sobre a prática vivida: Resultados e Discussões'.

Em relatos de vivências, apresentaram-se os percursos poéticos percorridos pela pesquisadora para sua formação e desenvolvimento a partir da sua infância até o presente momento.

No primeiro capítulo, temos a introdução desta pesquisa, momento no qual a pesquisadora realizou um levantamento pessoal de suas trajetórias em relação ao ensino da Arte como professora e apresentou documentos nacionais que baseiam o ensino desse componente curricular em nosso país, tal como os PCN's de Arte e a BNCC, além da justificativa e dos objetivos que norteiam o trabalho em questão.

No segundo capítulo, foram apresentadas algumas considerações iniciais sobre a teoria vigotskiana, além de estudos realizados para o aprofundamento dos conhecimentos acerca da imaginação, da criatividade, da linguagem e da aprendizagem na infância, segundo a perspectiva de Levi S. Vigotski e de outros estudiosos que, a partir deste, dedicaram-se às pesquisas sobre o desenvolvimento humano e a arte.

No terceiro capítulo, foram expostos os principais pressupostos teórico-metodológicos do Ensino da Arte no Brasil, das tendências pedagógicas e da importância da arte enquanto conhecimento, refletindo sobre alguns de seus marcos conceituais como: a Missão Artística Francesa no século XIX; a Semana de Arte Moderna de 1922, o Escolanovismo, o Tecnicismo e a Abordagem Triangular. Foi, também, apresentada uma reflexão crítica sobre os resultados da pesquisa referentes à temática do Ensino da Arte no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Já no quarto capítulo, ocorreu uma caracterização dos materiais e métodos utilizados para o delineamento da pesquisa: quem são os sujeitos participantes, o local de realização da mesma, além dos procedimentos de coleta e da análise dos dados obtidos durante a Pesquisa-Intervenção.

No quinto capítulo, ficou demonstrado como o projeto de intervenção foi desenvolvido com os alunos do 3^a ano da Escola Municipal. Foram enfatizadas, ao longo do mesmo, as quatro linguagens artísticas: Música, Dança, Artes visuais e Teatro, privilegiando-se a produção de trabalhos e vivências, por meio destas linguagens artísticas, além da construção de conceitos por meio de conexões entre as linguagens, movendo-se os educandos a uma maior proximidade com o pensamento da/sobre Arte. Teve como eixo motivador o resgate das brincadeiras coletivas e dos brinquedos infantis, estes foram considerados construções sociais e culturais ao proporem novas formas de ver e pensar sobre o meio no qual os educandos vivem, promovendo a construção de um repertório de formas de brincar dentro do cotidiano escolar.

No sexto capítulo, temos por objetivo, fundamentar e sistematizar uma experiência de um projeto intervenção, tendo como foco o ensino da Arte para o desenvolvimento humano dos alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais; foram analisadas as concepções dos participantes com relação ao ensino da Arte e a prática docente, de modo a verificar suas percepções sobre o tema da pesquisa. Além disso, foi analisada a experiência do projeto de intervenção com os alunos do 3^o ano do Ensino Fundamental e a percepção que estes tiveram a respeito da experiência vivida em sala de aula.

A realização da entrevista com a professora e com os alunos, foi enriquecida com as observações realizadas na prática durante o desenvolvimento do projeto de intervenção pela pesquisadora.

As considerações finais apresentaram os apontamentos sobre a pesquisa interventiva, com observações e sugestões obtidas a partir da análise de como o ensino da disciplina de Arte se encontra no cerne da escola pública municipal e possibilitaram uma reflexão final sobre como e com quais propósitos ensino das linguagens artísticas pode contribuir para o desenvolvimento humano das crianças em idade escolar.

No decorrer do presente projeto, esperava-se que, a partir das próprias relações dos alunos com a experiência em arte, se construísse uma reserva poética sobre suas ideias, pois cada um tinha uma história de vida diferente. Assim, foi possível criar novas versões e soluções para as aulas de Arte e também para o brincar juntos, pois nos momentos de socialização das atividades, surgiram falas e relatos sobre suas produções e estas estavam interligadas com suas vidas. Estes processos constituíram uma “Pesquisa - Intervenção”, ao se valorizar e se utilizar, para as aulas de Arte, o repertório dos próprios alunos na forma de brincar; sendo, estes, os protagonistas para a construção de relações entre o que acontecia dentro da sala de aula com o seu cotidiano, trazendo experiências importantes sobre como brincavam, quais eram seus brinquedos e brincadeiras favoritas, ocorrendo, assim, uma troca de ideias que foi primordial para as nossas rodas de conversas e para o ensino da Arte.

A seguir, apresentamos algumas considerações iniciais sobre a Teoria Vigotskiana, além de estudos realizados para o aprofundamento dos conhecimentos acerca da imaginação, da criatividade, da linguagem e da aprendizagem na infância, segundo a perspectiva de Levi S. Vigotski e de outros estudiosos que, a partir deste, dedicaram-se às pesquisas sobre o desenvolvimento humano e a arte.

2 VIGOTSKI, O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A ARTE.

Neste capítulo, foram inseridas algumas considerações iniciais sobre a teoria Vigotiskiana, além de estudos realizados para o aprofundamento dos conhecimentos acerca da imaginação, da criatividade, da linguagem e da aprendizagem na infância, segundo a perspectiva de Lev Vigotski e de outros estudiosos que, a partir deste, dedicaram-se às pesquisas sobre o desenvolvimento humano e a arte. Optou-se por escrever o sobrenome do autor, Vigotski, conforme encontrado seu sobrenome na tradução da língua inglesa para a língua portuguesa da obra **Pensamento e linguagem** em sua 4ª edição (2008) pela editora Martins Fontes. No entanto, seu sobrenome pode ser encontrado grafado como Vygotsky, Vygotski, Vigotsky, havendo outras variações de escrita, em razão das diferentes origens da tradução de suas obras.

2.1 Sobre a política e a arte: um recorte do momento histórico vivido por Vigotski na Rússia.

Na tentativa de compreender como os estudos e ideias de Vigotski se direcionaram para as áreas da Arte, da Psicologia da Arte, da Imaginação, da Linguagem e da Infância, foi apresentado um recorte das etapas vividas pelo autor interligadas com seu contexto histórico e cultural russo.

No ano de 1896, nascia o autor Lev Semionovich Vigotski, na cidade de Orsha, Bielo-Rússia. Sua família mudou-se para Gomel no ano seguinte, sua mãe cuidava dos oito filhos e seu pai trabalhava em um banco; sua família tinha uma vida intelectual intensa, apesar das discriminações sofridas pelo povo de origem judaica na antiga Rússia czarista (VIGOTSKI, 2009). O Império Russo passava por mudanças intensas em seu cenário político: ocorreram, então, revoltas contra o regime dos czares, industrialização do país após a abolição da servidão, reformas administrativas da monarquia, fazendo surgir um movimento populista muito forte com a fundação do Partido Operário Social - Democrata Russo, no ano de 1898 (HECKER, 2007).

Vigotski estudou na Universidade Estatal de Moscovo, (atual Universidade de Moscou Lomonossov) a partir de 1914, formando-se no curso de Medicina e, posteriormente, em Direito; no mesmo período foi admitido na Universidade

Shaniavsky, estudando Literatura, História, Filosofia e Psicologia. No ano de seu ingresso na universidade, ocorreu o início da I Guerra Mundial; tal conflito envolveu a Rússia como aliada do Reino Unido e da França, quando a Alemanha declarou guerra à Rússia, sendo apoiada, a princípio pela Áustria – Hungria e Itália. Segundo Hecker (2007, p. 27), o país “não estava preparado para a guerra, devendo-se isto ao atraso geral da economia, à carência financeira e à emperrada máquina burocrática da autocracia”. Estima-se que o exército russo teve entre feridos e mortos, 77 mil oficiais e 4 milhões de soldados; a sua participação agravou ainda mais os contrastes políticos, sociais e econômicos do país.

Ressalta-se que, desde os primeiros anos do século passado, as atividades artísticas tomam o caminho da atualização, coincidindo com os acontecimentos políticos e com o surto da industrialização do país. Os artistas russos passaram a se interessar pelos problemas que dominavam o meio de vanguarda das capitais ocidentais, sendo estes: o *Cubismo*, o *Futurismo*, o *Surrealismo*, o *Orfismo*, entre outros; e essa atitude logo se refletiu nas atmosferas de Moscou e Petrogrado na Rússia. Segundo Argan (2006, p. 324), esta “tendência modernista acompanha a revolta dos intelectuais contra o regime anacrônico dos czares. É centrífuga e centrípeta”, pois, ao mesmo tempo em que o desenvolvimento industrial provoca o interesse dos intelectuais pela cultura ocidental, especialmente a da França e de Munique, por outro lado, esses mesmos intelectuais passaram a se interessar pelas tradições deste povo e por suas capacidades criativas.

Os artistas russos deste período, como: *Malevitch* (1878-1935), *Gabo* (1890-1977), *Chagall* (1887-1985), *Kandinsky* (1866-1944), *Pevsner* (1886-1962), além de *Brançusi* (1876-1957), que era romeno, iniciaram-se numa vertente populista, assim retornando ao antigo estilo da arte eslava e ao seu patrimônio icônico (ARGAN, 2006). Essa preocupação com a sua própria cultura, com seu folclore e arte, não é uma preocupação com o eco popular e sim com uma relação de identidade de um povo. A busca por uma identidade nacional e pessoal, na qual acreditamos fazer parte também das conduções dadas por Vigotski em algumas de suas obras e na sua própria formação intelectual, tanto nos estudos secundários quanto universitários. Foi fundamental Vigotski escrever sua primeira obra na área da psicologia, **Psicologia da Arte**, em 1925, e, perto dos seus 20 anos de idade, ter realizado um estudo sobre o personagem *Hamlet* (escrita entre 1600-1608) do dramaturgo inglês *William Shakespeare* (1564-1616); ou mesmo, ter grande

interesse pela “poesia, teatro, língua e problemas dos signos e da significação, teorias da literatura, cinema, problemas de história e de filosofia.” (IVIC, 2010, p.12).

Enquanto Vigotski aprofunda seus estudos “nos aportes da cultura, na interação social e na dimensão histórica do desenvolvimento mental” (IVIC, 2010, p.13); acontecem, no ano de 1917, movimentos dos trabalhadores e greves de cunho políticos, pois “o operariado urbano, principalmente da capital Petrogrado mostrava-se claramente insatisfeito com a monarquia, que teimava em manter a Rússia na guerra.” (HECKER, 2007, p.41). Eventos que culminaram na Revolução Russa de 1918, que segue até o final de 1920, entre o Estado soviético e os dirigentes bolcheviques contra a burguesia liderada por Lênin, estes que buscavam a construção de uma democracia para o povo russo (HECKER, 2007). Durante este período, Vigotski ensinou Literatura e a Língua Russa, deu cursos no Instituto Pedagógico de Lógica e de Psicologia, lecionou ainda no Conservatório dando aulas de História da Arte e de Estética (VIGOTSKI, 2009).

Nesta mesma época, artistas das **Vanguardas Russas: Raísmo, Suprematismo e Construtivismo**; criavam ou se ligavam a movimentos que explicitavam a função social da arte também como uma questão política (ARGAN, 2006). Inclusive dando voz ao artista *Tatlin* (1885-1953) num manifesto escrito em 1921, validando as suas obras e construções não como um aspecto do mundo, pois estas não refletiam o que era real, por serem “componentes da realidade, uma parte do mundo, com uma dinâmica própria visível e exemplar”. Dava como lógico este pensamento: “que a arte deveria cumprir um papel no mundo em geral, agindo não só como modelo de criatividade humana, senão também como um meio para a construção política e social.” (GOODING, 2002, p. 48).

Tanto *Tatlin* (1885-1953) quanto *Malevitch* (1878-1935) compartilham deste pensamento semiótico em relação às obras pictóricas ou escultóricas que produziram; e foram obras que influenciaram diretamente a literatura, a arquitetura, a fotografia, o teatro e o cinema de vanguarda russo; ambos eram professores, teóricos e administradores nas instituições que ensinavam educação artística na época. Segundo Gooding (2002, p.48), “o mundo parecia estar ‘virado de cabeça para baixo’, a pintura abstrata e a colagem foram promulgadas como ativamente expressivas de ideias que, na esfera político-social, podiam mudar o mundo”.

Um mundo que, na perspectiva de Vigotski, tinha as palavras como construções históricas, pois seus significados não eram eternos e nem abstratos,

uma vez que estes significados mudam conforme se modificam as relações entre os seres humanos (TULESKI, 2008). Percebe-se que sua obra se interliga diretamente com as questões existentes a serem resolvidas e amenizadas pela sociedade russa do pós-guerra. Entre 1917-1929, oportunizaram-se debates nas diferentes ciências, inclusive na área da psicologia, mas após 1929, ocorreu “uma acentuação e endurecimento dos debates, mas também o começo do submetimento das forças intelectuais aos interesses do poder político e os primeiros sintomas de um dirigismo na ciência.” (TULESKI, 2008, p. 39).

Em 1924, Vigotski retorna para Moscou a convite de Alexander Luria (1902-1977) como colaborador do Instituto de Psicologia da Universidade de Moscovo, após sua participação no I Encontro Soviético de Psiconeurologia. Até o ano de 1934, foram exatos 10 anos em que Vigotski esteve associado a um grupo de estudiosos para a elaboração e introdução do método marxista na ciência psicológica, reconstruindo, assim, a psicologia e dando origem à teoria histórico-cultural dos fenômenos psicológicos (IVIC, 2010); sendo comum, em seus textos, encontrarmos referências aos escritores russos *Trotsky* (1879-1883), *Marx* (1818-1883) e *Lênin* (1870-1924).

Vigotski falece no ano 1934 de tuberculose aos 37 anos, doença que já o acompanhava por alguns anos na cidade de Moscou, Rússia, deixando sua esposa Rosa N. Smejova e seus dois filhos. De 1936 a 1956, sua obra não foi publicada e nem disseminada na antiga União Soviética. Vigotski, antes de falecer, já vinha sofrendo retaliações e críticas sobre sua produção, por conta do dirigismo ideológico presente no país; a burocracia stalinista toma o poder após a morte de Lênin e a queda de Lunacharsky, na mesma época, na qual é negado “à arte qualquer autonomia de pesquisa e de orientação, reduzindo-a a um instrumento de propaganda política e de divulgação cultural”, sendo os movimentos de vanguardas reprimidos e desautorizados em relação à arte da revolução, retornando aos padrões da academia de arte eslava (ARGAN, 2006, p.330).

Somente nos anos de 1960, alguns dos mais de 200 trabalhos escritos por Vigotski (muitos destes se perderam com o tempo e outros nunca foram traduzidos do russo para outras línguas) voltam à circulação e divulgação ao redor do mundo. Há de se considerar a importância e a influência quanto à história política e da arte, vividas na Antiga União Soviética, como base para a construção das teorias psicológicas, estéticas e semióticas de Vigotski.

2.2 Como a arte, a imaginação e a criatividade são fundamentais para o desenvolvimento humano segundo Lev S. Vigotski.

Segundo Vigotski, a constituição da imaginação é um “processo de composição extremamente complexo” (2009, p. 29), pois “a atividade da imaginação é uma descarga de emoções, como sentimentos que se resolvem em movimentos expressivos”, mas há entre psicólogos contemporâneos a ele, os que dizem que, na verdade, “a emoção se intensificaria ou se atenuaria sob a influência das representações emocionais.” (2001, p. 56). Vigotski (2009) afirma que há momentos, vivenciados pelos seres humanos, em que a imaginação toma conta de quase toda a nossa função cerebral, adquirindo uma importância fundamental para o desenvolvimento do ser humano e do seu comportamento, ampliando a experiência do ser humano, onde o mesmo pode

ser capaz de imaginar o que não viu, ao poder conceber baseando-se em relatos e descrições alheias o que não experimentou pessoal e diretamente, não se encontra encerrado no círculo estreito da sua própria experiência, mas pode ultrapassar largamente os seus limites assimilando, com a ajuda da imaginação, experiências históricas ou sociais alheias. (VIGOTSKI, 2009, p. 20).

Sabe-se que, para o autor supracitado, o quanto a funcionalidade da imaginação depende da experiência, das necessidades e dos interesses em que se manifesta. Compreende-se também “que depende da capacidade imaginativa exercida na atividade que consiste em dar forma material aos frutos da imaginação; e depende do mesmo modo dos conhecimentos técnicos, das tradições”, ou seja, da influência de modelos que o ser humano teve para a criação (VIGOTSKI, 2009, p. 34). Esclarece, ainda, que a pessoa ao criar, independente da obra criada, esta será um produto do período e do meio no qual vive. Portanto, a sua criação irá partir dos níveis alcançados anteriormente “e apoiar-se-á nas possibilidades que existem igualmente fora dele. É por isso que descobrimos uma sequência estrita no desenvolvimento histórico da ciência e da técnica”, sem as condições psicológicas e materiais necessárias para a criação, não haverá novas descobertas, portanto, “a obra criadora constitui um processo histórico consecutivo no qual cada nova forma se apoia sobre as anteriores.” (VIGOTSKI, 2009, p. 35-36).

De acordo com Vigotski, o aspecto cultural, abarca os “meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em

crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas”; sendo estes instrumentos: a linguagem, os elementos históricos e culturais, todos utilizados pelo ser humano em seus ambientes de convivência, que foram inventados pelo homem e continuam sendo aperfeiçoados por eles ao longo de nossa história (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2017, p.26). As relações entre o pensamento e a linguagem, o homem e seu mundo acontecem através da mediação de um “discurso, pela formação de ideias e pensamentos através dos quais o homem apreende o mundo e atua sobre ele, recebe a palavra do mundo sobre si mesmo e sobre ele-homem e funda a sua própria palavra sobre esse mundo.” (VIGOTSKI, 2001, p. XII).

Segundo Barroco (2007, p.14), Vigotski vislumbrava “no homem as possibilidades de realização humana, de superação de um estado primitivo em prol de um cultural”. O autor defenderia a ideia “desse homem cultural, plenamente desenvolvido em suas funções psicológicas superiores (...), comprometido com uma ordem socialista, a ser alcançada com o auxílio de mediações significativas”. Assim, a arte, não seria vista apenas para ser desfrutada ou ser prazerosa, mas um recurso para a formação e humanização deste homem interligando-se com a filosofia e a ciência (TULESKI, 2008).

Para o ensino da arte o aspecto histórico cultural é primordial para o seu desenvolvimento, porque “a formação de uma personalidade criadora projectada no amanhã prepara-se através da imaginação criadora encarnada no presente.” (VIGOTSKI, 2009, p.110). Segundo Vigotski (2001, p. XIV), a arte do ponto de vista psicológico seria ainda “um mecanismo biológico permanente e indispensável de superação das estimulações (...) não realizadas” na vida, pois, estas emoções, encontrariam na arte tanto a vazão, quanto a expressão em uma combinação aleatória dos componentes reais.

A arte não só dá vazão e expressão a emoções várias como sempre as resolve e liberta o psiquismo da sua influência obscura. A criação artística é uma necessidade profunda do nosso psiquismo em termos de sublimação de algumas modalidades inferiores de energia. A criação artística surge no momento em que certa energia, não acionada nem aplicada em um objetivo imediato, continua não realizada e migra para além do limiar da consciência, de onde retorna transformada em novas formas de atividades. (VIGOTSKI, 2001, p. XIV- XV).

Para compreender o que era considerado arte para a sociedade da qual fazia parte, Vigotski busca conhecer a respeito da complexidade do juízo de valor

dado a uma determinada obra de arte, das emoções humanas ao apreciarem uma obra de arte ou mesmo ao produzir uma, as questões da estética, dos signos e da sinestesia. O autor estuda profundamente a obra **O que é arte?**, do russo Leon Tolstói (1828-1910), conhecido por seus renomados romances, **Anna Karenina** e **Guerra e Paz**. Tolstói, na obra em questão, determina que, diferentemente do que os metafísicos diziam, a arte não era a manifestação de uma ideia interligada com o divino, com a beleza ou mesmo com algo misterioso; também discordava dos estetas-fisiologistas de que a arte era para que o ser humano liberasse sua energia guardada ou apenas uma maneira de brincar; que não era a produção de algo agradável, prazerosa ou para exteriorizar as emoções, mas que seria um meio de inter-relações entre os seres humanos, sendo a arte essencial “para a vida e para o movimento em direção ao bem de cada homem e da humanidade, unindo-os em um mesmo sentimento.” (TOLSTÓI, 2016, p. 61).

Todavia, Leon Tolstói, em seu livro **O que é arte?**, afirma que os seres humanos sempre consideraram como arte o que leem, ouvem e veem em exposições, concertos, poemas, teatros, entre outros, mas que isto seria apenas uma parte do que considerava arte pela qual nos relacionamos e nos comunicamos uns com os outros; pois acreditava que, na vida dos seres humanos, há outros tipos de obras de arte, como “canções de ninar, piadas, mímica, decoração de ambientes, roupas e utensílios, até serviços religiosos e procissões solenes. Tudo isso é atividade da arte.” (TOLSTÓI, 2016, p.62). Vigotski (2001), ao analisar a obra de Tolstói, descreve como o mesmo se contradiz ao ressaltar, por exemplo, que a sua teoria não se aplicaria às obras de grandes músicos ou literários como *Beethoven* e *Shakespeare* ou mesmo ao discorrer que a poesia erótica teria como sua única função despertar no ser humano a luxúria; percorre um caminho inverso até mesmo quanto à própria arte aplicada que defendia. Deste modo, o problema da arte seria desolador se a mesma tivesse outro propósito, a não ser o de tocar e contagiar outras pessoas com o que apenas uma sentiu. Assim sendo, o “seu significado e seu papel seriam extremamente insignificantes, porque em arte acabaríamos sem ter qualquer saída desses limites do sentimento único, exceto a ampliação quantitativa desse sentimento.” (VIGOTSKI, 2001, p. 307).

O contato com a arte para Vigotski (2009, p. 80) deve ser estimulado desde a infância, pois quando a criança é ajudada a organizar-se em relação ao seu potencial criador, as suas capacidades inventivas sendo dirigidas e julgadas a partir

do ponto de vista do seu valor, se tornará eficaz “para o desenvolvimento e para a educação da criança”. Acredita que da mesma maneira que podemos selecionar, dirigir e organizar os jogos e as diversões das crianças, “também podemos estimular e conduzir as suas reações artísticas”. Sendo necessário segundo Vigotski (2009, p. 81), o contato das crianças com diferentes propostas onde os temas podem ser: “impressões musicais, pictóricas, extraídas da realidade”; estes procedimentos servem para “provocar nas crianças uma reação que possa servir como bom material de estudo”. Reação esta, que poderá, por um estímulo simples, ser provocada ou desencadeada, podendo, neste momento, as crianças terem “nas mãos o fio da reação criadora”. O autor conclui, ainda, que “o melhor dos estímulos para a criação artística infantil consiste em organizar a vida e o meio ambiente das crianças de maneira tal, que isso crie a necessidade e a possibilidade da criação infantil”.

Sobre a criação infantil, Vigotski diz que tanto o seu sentido quanto a sua importância, residem

no facto de permitir à criança ultrapassar a estreita e íngreme garganta do desenvolvimento da sua imaginação criadora, imprimindo à sua fantasia uma direção nova, que permanecerá durante a vida inteira. O seu sentido consiste em aprofundar, reforçar e depurar a vida afetiva da criança que pela primeira vez desperta para a ação séria e a ela se dispõe; por fim, a sua importância está ainda no facto de permitir à criança, exercitando as suas aspirações e hábitos criadores, dominar a linguagem, o subtil e complexo instrumento de formular e transmitir os pensamentos humanos, os seus sentimentos, o mundo interior do homem. (2009, p. 85).

O autor deixa evidente, em suas obras, o quanto a arte, a imaginação e a criação são importantes para o desenvolvimento cognitivo humano, desde o contato com obras da literatura, da música, das artes plásticas, do teatro e as relações destas linguagens com a realidade do ser humano desde a sua infância. Devemos salientar que o psicólogo russo em **Psicologia da Arte** (Vigotski, 2001), escrita em 1925, diz que caso consideremos a arte apenas como um ornamento de nossas vidas, algo que é admissível de um determinado ponto de vista, no entanto, contrariaria os estudos desenvolvidos sobre arte e psicologia; pois a arte “é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade”, sendo uma maneira de equilibrar o ser humano com o seu mundo “nos momentos mais críticos e responsáveis da vida”. Vigotski rejeita a concepção e a ideia de arte como ornamento, ao pensar sobre o futuro da mesma, pois acreditava que esta se transformaria e se modificaria conforme as nossas sociedades fossem

se reconstruindo a partir das questões econômicas e sociais no futuro (VIGOTSKI, 2001, p. 329).

2.3 As contribuições de Saccomani, Tuleski e Barroco para a pesquisa

A obra de Saccomani (2016) é resultado de sua pesquisa de Mestrado, **A criatividade na arte e na educação escolar**: uma contribuição à pedagogia histórico - crítica à luz de *Georg Lukács* e *Lev Vigotski*. A autora mostra como os jargões disseminados sobre o que é criatividade são inconsistentes, além de mostrar algumas maneiras para se promover a criatividade, tanto que o seu problema de pesquisa reside na aceitação generalizada de criatividade como sendo um dom dado a alguns seres humanos ao nascerem, interligando seus talentos as questões biológicas e não de desenvolvimento.

Segundo Saccomani (2016, p.11-12), para a criação de algo novo, “faz-se necessária a apropriação do legado cultural criado pelo conjunto dos seres humanos no decorrer da história”. A autora enfatiza que transmitir conhecimento de maneira intencional e direta, na verdade é uma condição necessária para que se desenvolva a criatividade. A autora supracitada apresenta um estudo aprofundado pautado nas obras de Lev Vigotski e Georg Lukács, situando-o no campo de desenvolvimento da pedagogia histórico -crítica, como uma contribuição dos autores citados no campo da educação, que vai além da reprodução do que já existe e de como se dá a busca da criação pelos seres humanos.

Tuleski, em seu livro **Vigotski**: a construção de uma Psicologia Marxista, enfatiza e discute o pensamento de Vigotski com relação à sua historicidade; procura demonstrar a teoria do autor como expressão das lutas de classes da sociedade soviética após a Revolução Russa de 1917. A autora diz que a psicologia para ser social “não pode se desvincular dos laços que prendem o homem à sociedade, os quais são responsáveis pela construção de seu comportamento.” (TULESKI, 2008, p.117). Acredita que a psicologia precisa levar em consideração as relações entre o homem e sua sociedade vigente. Assim sendo, Tuleski questiona a maneira como a sociedade atual se apropria das teorias criadas em outros períodos históricos tão diferentes do nosso cenário; muitas vezes, afirma a autora, estas são retiradas de seu contexto, perdendo uma grande parte de seu real significado e sua criticidade.

A obra de Barroco (2007) é resultado de sua pesquisa de Mestrado, **Psicologia Educacional e Arte: uma leitura histórico-cultural da figura humana**; esta, apresenta sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, os aspectos teóricos sobre desenvolvimento humano, processos criadores, a aprendizagem, a Arte e a Psicologia. Sobre o assunto, a autora diz que “estudar as produções ou elaborações humanas (...) permite, então, reconstruir a história dos homens e nela situar as diferentes histórias de vida de sujeitos singulares”. Tal situação nos leva à consideração de que “a constituição do psiquismo humano, ou dos processos psicológicos superiores, processa-se sob a condicionalidade social e histórica e que cada fato ou evento carrega um quantum da totalidade.” (BARROCO, 2007, p. 33). A autora acredita que retomando os estudos de autores soviéticos, dentre outros que pesquisem esta temática, possamos contribuir na formação de vários profissionais atuantes no campo da educação atual. Apresenta, ainda, um exercício teórico-metodológico baseado em pinturas da figura humana.

Assim sendo, os conceitos da teoria histórico-cultural sobre arte e imaginação propostos por Vigotski (2001, 2008, 2009, 2017), Saccomani (2016), Tuleski (2008) e Barroco (2007) propiciam interpretações desse mundo, a do professor como propositor que se relaciona com seu aluno a partir do que ele cria, pensa, produz e aprende; quanto à do aluno como propositor onde o que ele faz e produz está associado à reflexão sobre este produto, sobre os conteúdos apreendidos relacionando-os com a produção pessoal, social e histórica.

No próximo capítulo, exporemos os principais pressupostos teórico-metodológicos do Ensino da Arte no Brasil, das tendências pedagógicas e da importância da arte enquanto conhecimento, refletindo sobre alguns de seus marcos conceituais como: a Missão Artística Francesa no século XIX; a Semana de Arte Moderna de 1922, o Escolanovismo, o Tecnicismo e a Abordagem Triangular. Consta, também, uma reflexão crítica sobre os resultados da pesquisa referentes à temática do Ensino da Arte no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

3 UMA BREVE HISTÓRIA DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL E SUAS RELAÇÕES COM O NOSSO TEMPO

Neste capítulo, apresentam-se os principais pressupostos teórico-metodológicos do ensino da arte no Brasil, das tendências pedagógicas e da importância da arte enquanto conhecimento, refletindo sobre alguns de seus marcos conceituais como: a Missão Artística Francesa no século XIX; a Semana de Arte Moderna de 1922, o Escolanovismo, o Tecnicismo e a Abordagem Triangular que norteia os PCNs (BRASIL, 1998). Trazemos também um panorama dos resultados das pesquisas referentes à temática do Ensino da Arte no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

3.1 Algumas considerações sobre o ensino de arte

Levou-se muito tempo para ocorrerem mudanças significativas, tanto na história da arte brasileira, quanto em seu ensino no nosso país; professores e artistas, em geral, tiveram que preencher uma lacuna de saberes muito extensa após a “Semana de Arte de 22”, porque a mesma lançou os fundamentos do modernismo no Brasil, sendo composta de apresentações de: poesia, música, dança, conferências, concertos, recitais e uma exposição de artes visuais. Sendo todas estas atividades um choque para a sociedade da época; pois os ideais e objetivos da semana eram: a repulsa às concepções passadistas do universo artístico; a independência mental brasileira pelo repúdio aos padrões europeus de arte; a instauração de uma nova técnica de representação da vida; a valorização das culturas indígenas e africanas existentes em nosso país, além de um olhar significativo para a singularidade da natureza tropical. Assim, surgiu uma verdadeira renovação das linguagens artísticas na busca e na experimentação da liberdade criadora e na ruptura com o passado.

Segundo Arslan e Lavelberg (2013, p. 2), “na escola tradicional predominava a orientação neoclássica, introduzida pela Academia de Belas-Artes, instalada pela Missão Francesa”, mas, com o advento da Semana de Arte Moderna de 22 e a repercussão do movimento Modernista no Brasil, a escola renovada incorpora muitos destes valores e inova justamente no ensino da arte, propondo ‘o uso de meios e suportes não convencionais nas aulas de Arte’. Apenas nos anos de 1980, é

que haverá uma reorientação no ensino da Arte, valorizando não apenas o produto final feito pelos alunos, mas os professores passam a olhar para as etapas necessárias para uma aprendizagem efetiva como: a valorização das ideias, dos processos de criação, seus conceitos e o uso de tecnologias diante de uma sociedade que deseja ser protagonista de sua própria história.

As autoras Derdyk (2004), Barbosa e Coutinho (2009, 2011), Bredarioli (2011) enfatizam a importância das relações que devem existir entre os alunos, seus professores e suas respectivas vidas no ensino da Arte; Barbosa e Coutinho (2009, p. 13) destacam que

No século XX, o conceito de educação como ensino passa a ser minimizado para dar lugar a ideias socioconstrutivistas, que atribuem ao professor o papel de mediar às relações dos aprendizes com o mundo que devem conquistar pela cognição. A arte tem enorme importância na mediação entre os seres humanos e o mundo.

A temática da mediação, também está presente na obra de Bredarioli (2011), ao discorrer sobre a necessidade de dominarmos o conhecimento histórico relacionado com a educação através da arte, para, enfim, mudá-la e transformá-la frente a nossa realidade; precisamos discutir as tantas concepções de mundo existentes dentro e fora da escola; que não há como não sofrer influência da sociedade na qual vivemos e nem dos meios de multimídias. Segundo Halbwachs (*apud* BREDARIOLI, 2011, p. 80-81), “a história de vida e seus correspondentes são usados como metodologia e tema para pesquisas que buscam narrar um outro tipo de história, aquela feita por cada um de nós, pessoas anônimas e comuns”.

Barbosa e Coutinho (2009) analisam as transformações necessárias a serem realizadas dentro da escola e dos caminhos propostos pela Abordagem Triangular que norteia os PCN's ao caracterizar a área do ensino de Arte, pois os professores de Arte já estavam insatisfeitos com o ensino baseado na livre expressão, devido ao fato de não ocorrer uma ampliação de conhecimentos e nem de produzir uma relação entre o aluno e a sua própria cultura. No entanto, a Abordagem Triangular traz respostas para estes questionamentos e inquietações ao propor um currículo articulado com a produção, a contextualização e a leitura da obra de arte, sendo

uma proposta flexível que não envolve uma hierarquia entre as três dimensões, deixando a cargo do educador a construção de seu método de ensino. O que irá determinar a articulação e as possíveis relações entre as três dimensões é, em parte, o próprio conteúdo selecionado pelo educador

e, essencialmente, suas próprias concepções de educação e de arte. (BARBOSA e COUTINHO, 2009, p.173).

Em sua obra, **Formas de pensar o desenho**, Derdyk (2004) nos relata muitas de suas experiências, lembranças e vivências como artista plástica e como arte-educadora, dando a ênfase necessária ao papel primordial que o professor tem na vida de seus alunos. A autora afirma que o arte-educador precisa distinguir e reconhecer em si próprio a capacidade de exercer o ato criativo de uma maneira natural, onde este faça parte da sua vida cotidiana, porque,

o arte-educador que vive a linguagem gráfica dificilmente incorrerá em erros grosseiros de interpretação e avaliação de um desenho realizado por uma criança. Nesse contexto, as teorias que aí estão para nos auxiliar a conceituar não se tornarão palavras vazias. A vivência fornece o instrumento para o educador tornar-se sensível ao universo gráfico. (DERDYK, 2004, p. 07).

Na verdade, a arte revela e viabiliza um sentido às situações de ensino propostas, tanto teóricas quanto práticas; ela é linguagem e faz parte do nosso meio, mostra uma nova maneira de olhar e ver a realidade; e estes são revelados porque são construtivos dentro de um sistema cultural. O fazer tem, sim, um aspecto manual e fabril; arte é produção e também realização em certo sentido, mas não é apenas um momento de execução, de produção, ela é também invenção.

3.2 A escola tradicional e a prática educacional contemporânea

O ensino tradicional ainda faz parte da maioria das escolas existentes em nossas cidades, independentemente se em escolas estaduais, municipais ou particulares de ensino... Os prédios escolares ainda são os mesmos, com muros enormes e grades, pintados muitas vezes das mesmas cores há anos; em suma, todos possuem um busto do seu fundador ladeado sempre com algumas bandeiras suspensas em seus mastros, fotos antigas das turmas de alunos extremamente uniformizados, com aquele mobiliário bem gasto de madeira com uma pequena plaquinha com seu número de patrimoniamento; em algumas portas ainda existe a janelinha de vidro para sermos observados dentro da sala de aula; as carteiras e cadeiras de madeira fielmente enfileiradas, o quadro negro e o apagador de giz...

Fica notório para a pesquisadora, que não apenas o ensino é tradicional, mas tudo que faz referência à escola também. Moran (2016, p.16) destaca que

continuamos a viver “o paradoxo de manter algo em que já não acreditamos completamente, mas não nos atrevemos a incorporar plenamente novas propostas pedagógicas e gerenciais, mais adequadas à sociedade da informação e do conhecimento”.

Vale a pena ressaltar que a pedagogia tradicional acreditava que o aprendiz era uma tabula rasa, sendo o professor detentor de todo o conhecimento necessário para a vida do aluno e a concepção romântica impregnou as pedagogias progressistas da ideia de que os aprendizes necessitavam apenas de motivação para se ‘expressarem’ e não de instrução. Sobre o assunto, Saviani (2012, p. 46) afirma que o ensino tradicional tinha como meta a transmissão de conhecimentos “já compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade”. Por isso que o ensino tradicional é centrado no professor, pois é ele “que domina os conteúdos logicamente estruturados, organizados, enquanto os métodos novos se centram no aluno”.

Em relação ao ensino da arte, basta nos lembrarmos de quando a Pedagogia Tradicional é introduzida no Brasil com a vinda da Missão Artística Francesa em 1816 na Academia Imperial de Belas Artes; esta era associada à teoria mimética que ditava regras e princípios universais, onde o padrão neoclássico europeu se fundamentava na historiografia da arte vinda desde o Renascimento, pois

na circunstância de primeiro balbucio da temática nacional, já próximo da arrancada republicana, se o tema vinha de nossas terras, o tratamento a ele dado nada tinha a ver conosco, senão no reflexo que era da nossa condição de colonizados. Salvava-se uma ou outra luminosidade tropicalizada na transposição da paisagem ou a caracterização, ocasionalmente genuína, de raros gestos e atitudes. Mas era pouca, migalha. Invertia-se, portanto, o que sucedera com parcela razoável do passado colonial, especialmente no barroco e no rococó. Neste tempo, se o tema, por imposição de exigências religiosas, permanecia distanciado da realidade mais próxima, seu tratamento refletia fundamentos espontaneamente brasileiros. O artista, então, via-se obrigado a copiar item por item, segundo contratos muito claros, os modelos vindos de fora. Mas, quase sempre autodidata ou de formação assistemática, ele projetava na cópia a sua estrutura individual – e por aí ‘nacional’ – com muito maior intensidade do que viria a fazê-lo o artista do resto do século XIX, disciplinadamente escolarizado. (PONTUAL *apud* FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 134).

No campo da educação, durante o período da Arte Moderna, a concepção modernista de ensino da arte rompeu com o modelo tradicional, no qual o ensino do desenho tinha como objetivos desenvolver o raciocínio e preparar o aluno para o trabalho, tendo sua metodologia baseada em cópias e memorização, sendo o

professor responsável pela transmissão do conteúdo. Na visão “modernista”, os objetivos, no ensino de desenho, passaram a ser o desenvolvimento da criatividade e da expressão do aluno, focando, então, as necessidades e interesses dos alunos, percebendo que eles tinham características próprias e não pensavam como os adultos.

A arte moderna constituía, principalmente, uma retomada, em prosseguimento das mais puras linhas de arte de todos os tempos, no que nelas havia de essencial. Nos artistas da Semana de Arte de 22, são evidentes os elementos de formação compositora, destacando-se a influência dos movimentos da *Art-Nouveau* e assimilações cubistas e expressionistas; estas, decididamente, incorporadas na obra de Anita Malfatti. Mário de Andrade entendeu o movimento Modernista como a fusão de três princípios fundamentais: o direito permanente à pesquisa estética; a atualização da inteligência artística e a estabilização de uma consciência criadora nacional. A fusão desses três princípios passou a constituir o ato inaugural da modernidade entre nós; cronologicamente já no pré-modernismo, ocorreram dois acontecimentos de grande importância que foram: As exposições de Lasar Segall em 1913 e de Anita Malfatti em 1917, que inauguraram, no país, a diferenciação da arte moderna da arte acadêmica, sendo o estopim do modernismo brasileiro (BREDARIOLI, 2011).

Ao focarmos a parte pedagógica resultante da Semana de Arte Moderna de 1922 e o pensamento dos artistas modernistas nas décadas de 20 e 30, nos quais acontece a substituição do projeto estético, apenas eles como artistas (Anita Malfatti, Tarsila do Amaral e outros), por um projeto ideológico, onde muitos artistas participantes da Semana de Arte passam a atuar também como professores, volta-se a pensar nas práticas utilizadas como metodologias de ensino. Aconteceu então, uma ressignificação em relação à produção artística infantil, pois acreditavam que o verdadeiro artista deveria possuir a espontaneidade que, na criança é natural (BREDARIOLI, 2011).

A criatividade infantil é uma semente que contém em si tudo o que o adulto vai realizar. Interessam-nos as comparações com o mundo infantil para podermos focar mais claramente o início dos processos criativos e também o seu desenvolvimento sob determinadas circunstâncias culturais, mas, enquanto fenômeno expressivo, a criação tem implicações diferentes para a criança e para o adulto. Nas crianças, o criar – que está em todo seu viver e agir – é uma tomada de contato com o mundo, em que a criança muda principalmente a si mesma. Ainda que ela afete o ambiente, ela não o faz intencionalmente; pois tudo o que a criança faz, o faz em função da

necessidade de seu próprio crescimento, da busca de ela se realizar. (OSTROWER, 2016, p. 130).

Na concepção da arte contemporânea e de seu ensino, há um compromisso com a nossa cultura e história, pois a mesma tende a abordar múltiplas questões, até mesmo do cotidiano não apenas do artista, mas de toda uma sociedade da qual nossos alunos também fazem parte; estas se somam às técnicas e aos suportes tradicionais ou mesmo a suportes inusitados que podem ser feitos de qualquer matéria com qualquer material, podendo ter como tema “tudo”, pois propõe questionamentos e não mais uma visão pronta do mundo. O trabalho do artista passa a exigir também do espectador uma determinada atenção, um olhar que pensa, que formula leituras tanto de obras quanto de seus conceitos, sem pré-conceitos formados de que isto seja arte e aquilo não, sem querer determinar o que pode e o que não pode ser feito dentro do meio artístico.

A arte é uma forma de pensamento concreto e objetivo, tanto por sua contextualização, quanto por sua relevância e experiência reflexiva, pois a mesma, pode direcionar cada um de nós a vermos, analisarmos, interpretarmos, julgarmos e, por que não, a produzirmos objetos artísticos. O educador precisa situar-se na cultura do seu tempo, o que significa conhecer a história da arte, entender o momento presente da arte, para fruir a obra de arte. “Decifrados os códigos modernos e pós-modernos, a arte contemporânea pode ser apreciada integralmente.” (SANTA ROSA; SCALÉA, 2006, p. 52).

Percebe-se o quanto o movimento Modernista é entendido como uma cultura contra as normas existentes, desprezando as regras, aproximando a arte com a vida e a cultura de massa. Portanto, a reflexão, acerca de suas ações ao longo da história da arte e da educação, implica uma volta ao passado por estas concepções de ensino, para refletirmos sobre o que é tradicional, no conteúdo artístico de suas produções, da contemplação, da ausência da participação entre sujeito e objeto, ou da efetiva consumação do gesto criador apenas a partir do olhar do outro...

É essencial estimular e incentivar os alunos a desenvolverem este olhar apurado, para que o mesmo seja significativo, resultando em processos criativos e reflexivos, pois o conceito de arte e suas consequências para a ação educativa têm como objetivo o conhecimento, a fruição e a produção. Na ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, para então ampliar-se e efetivar-se um domínio acerca do universo da arte, na qual os alunos irão se identificar com determinadas

obras e incorporá-las às suas visões de mundo. Desse modo, diminuir-se-á a mitificação sobre as linguagens da arte, de que apenas quem a faz a entende, bem como a falsa ideia da existência do dom. Todas as pessoas possuem a capacidade de aprender Arte e de compreendê-la como um meio de linguagem, independentemente de seu nível social.

A atividade artística consiste ainda na atualidade no formar/expressar, num executar, produzir e reproduzir, realizar, isto que é ao mesmo tempo inventar, figurar, descobrir e redescobrir, viver e reviver... Nesse sentido, esta pesquisa percorre um caminho permeado por lembranças da pesquisadora como professora e aluna. Trazendo reflexões do ensino tradicional à abordagem triangular, das comparações entre as concepções de ensino da arte que ainda norteiam o currículo, sendo necessário dominar o conhecimento histórico relacionado com a educação através da arte para, enfim, mudá-la e transformá-la diante da realidade; precisam-se esclarecer as tantas concepções de mundo existentes dentro e fora da escola.

Ressalta-se a importância do papel dos professores, ao se desafiar a renovar e atualizar seus métodos e metodologias de ensino, a fim de propor situações de atividades sempre desafiadoras aos alunos a partir das linguagens artísticas. Esta conscientização se configura em um primeiro passo para não perder o foco educacional, pois a vivências dos alunos, possibilitará a ampliação de suas referências de mundo, a colocação da arte dentro da perspectiva cultural da realidade escolar, valorizando não apenas a sua própria bagagem cultural, mas principalmente a dos alunos, e dando ênfase às diferentes culturas, a fim de desenvolver, no aluno, a capacidade de leitura crítica atenta sobre a realidade na qual vive.

3.3 A escola nova e a concepção da livre expressão

A Escola continua caminhando na busca para o seu espaço social próprio, onde deverá incluir e integrar o maior número de pessoas de gêneros diferentes e origens sociais cada vez mais diversas. Nessa busca pelo espaço social próprio da educação, nesse percurso de sua institucionalidade, ela ainda é inspirada pelo ideal democrático da liberdade e da igualdade, a favor de uma educação para todos; ganhando expressão na escola básica, pública e gratuita. Muitos destes ideais advieram do pensamento do movimento da Escola Nova, mas, ainda hoje, não

podemos afirmar que todas as pretensões dos autores do Manifesto dos Pioneiros de 1932 foram alcançadas e nem os princípios de John Dewey (1859-1952), no qual se baseavam na busca de uma reconstrução educacional brasileira.

O movimento da Escola Nova é contra a educação tradicional; pensavam em um ensino livre de regras, mas não que isto tenha realmente acontecido dentro do ambiente escolar naquele momento e acreditamos que nem na atualidade. Pensamos que algumas situações de ensino e para o ensino foram, aos poucos, sendo incorporadas na escola, como os trabalhos em duplas e grupos; a aula em outros ambientes da escola, além da sala de aula tradicional; as mudanças ideológicas referentes à religião católica, mesmo a pesquisadora tendo trabalhado em muitas escolas públicas que possuíam imagens de santos e quadros; outras que tinham uma bíblia na entrada e papeletas de versículos diários; algumas escolas nas quais os professores e alunos rezavam ou mesmo cantavam músicas religiosas antes de começarem as aulas.

Para compreendermos algumas premissas referentes ao ensino de arte, é importante retomarmos Dewey, pois o autor nos apresenta uma possibilidade de compreensão mais orgânica da experiência artística, estética, configurando e operando-as no âmbito das práticas artísticas cujo sujeito precisa estar conectado com os aspectos estéticos. Se pensarmos na lógica para Dewey e na teoria do conhecimento, percebemos que a experiência é essencial ao processo de conhecimento; assim sendo, a lógica na teoria do processo de adquirir o conhecimento (TEIXEIRA, 1977).

Para Dewey, o conhecimento não é um valor em si mesmo, mas sim um conhecimento que resulta da história intelectual ocidental, desde os povos da antiga Grécia,

Por que o conhecimento e a ciência em nossa sociedade são considerados coisas valiosas não é uma questão que possa ser respondida apenas tomando o saber como valor cognitivo, mas também como valor prático, ou seja, por sua utilidade em transformar e melhorar o mundo. (CUNHA, p. 26, 2009).

No Brasil, surgiram três linhas de filosofia educacional que foram influenciadas pelos pensamentos e ideias de Dewey para o ensino da arte, vale lembrar que todas foram anteriores a sua obra **Arte como experiência** lançada apenas no ano de 1934.

A Reforma Francisco Campos foi um projeto de mudanças para a educação do Estado de Minas Gerais; seu precursor, Campos, atuou como ministro da gestão de Getúlio Vargas. Durante determinado período, vários professores brasileiros de diferentes áreas foram estudar nos Estados Unidos da América no *Teacher's College*, para, enfim, trazerem novos métodos de ensino para o país; além da forte influência de Artus Perrelet (ao deixar o Instituto Jean-Jacques Rousseau na Europa para vir ao Brasil) quanto à importância da apreciação e da estética no ensino de arte (BARBOSA, 2015). Nesta reforma, temos um ensino da arte marcado pela ideia de apreciação como processo de integração da experiência.

A Reforma Carneiro Leão (Pernambuco), baseada na ideia de arte como experiência consumatória, onde usavam a arte para ajudar a criança a organizar e fixar noções apreendidas em outras áreas de estudo, a expressão através do desenho e também dos trabalhos manuais a fim de completarem a exploração de um determinado assunto na compreensão de conceitos, pensavam que através dos elementos afetivos da cognição em arte fixariam melhor outros conteúdos.

A Reforma Fernando Azevedo (Distrito Federal), também conhecida como Método espontâneo, foi baseada na tese de Nereu Sampaio sobre o desenho infantil e disseminado por Fernando Azevedo. Sampaio “afirma sua intenção de delinear um sistema metodológico que relacione a evolução mental da criança com a preocupação de Dewey de disciplinar os impulsos infantis através do reconhecimento e da reflexão.” (BARBOSA, 2015, p. 83). Seu método consistia no ato de desenhar, com clareza, um desenho espontâneo seguido da apreciação naturalista, onde víamos os desejos das crianças expressarem-se tanto pelo desenho quanto pela cor.

O último método serviu de base e modelo para as concepções da disciplina de Educação Artística, sendo considerado de suma importância para o ensino de desenho na escola, este aparece ainda hoje nos cadernos de arte do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio das escolas estaduais do Estado de São Paulo, onde a situação de aprendizagem em artes visuais propõe ao aluno o desenho de memória, de observação, de criação e de projeto. Proposta esta que também aparece na ementa das disciplinas práticas de Desenho na maioria dos cursos superiores de Artes Visuais no país.

Há vários termos para designar as reformas educacionais que aconteceram no país entre os anos de 1927 a 1935 como: Escola Nova, Escola Ativa, Escola

Progressiva, Escola Funcional ou mesmo Escola de aprender fazendo. Podemos defini-la, conforme artigos e livros da época, que, filosoficamente, é baseada no autor John Dewey, em Claparède psicologicamente e em Decroly metodologicamente (BARBOSA, 2015).

Tanto Claparède quanto Decroly, criadores do Instituto Jean-Jacques Rousseau em Genebra em 1912, foram influenciados por Dewey, pois

Suas formulações são praticamente extensões dos referentes deweyanos, especialmente a respeito de dois pontos fundamentais: a teoria experimental do conhecimento e a teoria dos interesses significativos. Claparède realizou experiências para determinar as ‘características do conhecimento como operação empírica’ durante a infância. Decroly criou um método em que o ‘interesse’ era o princípio exploratório das possibilidades da experiência. Para eles, o interesse seria o fator determinante da passagem de uma experiência de tipo ‘não cognitiva’ para a construção de uma ordem cognitiva. (BARBOSA, 2015, p. 76).

No Escolanovismo, o foco do ensino da arte se desloca do produto para o processo, buscando justificar a importância da arte na educação não pela arte em si, mas pelo que ela poderia contribuir para a educação integral do ser humano, dando uma esperança de renovação e de construção de uma sociedade mais humana e democrática. Pensamento este que, na verdade, era comum para todas as áreas de ensino, pois o ensino de arte só passou a fazer parte do currículo escolar obrigatório no ano de 1971; até a presente data, existiam apenas algumas Escolinhas de arte e Ateliers de artistas, extremamente elitizadas, nas quais trabalhavam com a concepção da livre-expressão, da criação por si própria, trabalhava-se a sensorialidade do aluno, os seus sentimentos, a emoção, o imaginário e o lúdico.

Vários desses professores-artistas participaram da Semana de Arte de 1922, como Flávio de Carvalho; este acreditava que os prestigiadores das Escolas de Belas Artes eram os responsáveis por “abafar ou matar qualquer surto de originalidade que aparece na fantasia da criança.” (BREDARIOLI, 2011, p. 37); Anita Malfatti incentivava a valorização da expressividade infantil, além de inovar em relação à concepção dada ao ensino de desenho existente, pois levava em consideração os sentimentos das crianças; Mário de Andrade, a fim de qualificar o valor do trabalho artístico das crianças, estabeleceu alguns critérios de julgamento, onde o acaso aparecia nas obras de arte das crianças porque estas não estavam “munidas das verdades críticas que permitem ao adulto suprir com técnica geral as falhas e incertezas da imaginação criadora.” (BREDARIOLI, 2011, p. 39).

O autor Fernando de Azevedo menciona o valor de cada criança para este projeto educacional. “Para o projeto Escolanovista, a arte representa um poderoso instrumento de aproximação, persuasão e socialização.” (BREDARIOLI, 2011, p. 39). Azevedo era um dos principais nomes da Escola Nova e ao falar do desenho infantil como uma manifestação “espontânea e criadora”, deixou de lado o exercício da cópia e enaltecia o incentivo à produção livre de quaisquer “influências prejudiciais.” (BREDARIOLI, 2011, p.40). Outro nome muito significativo foi o de Suzana Rodrigues, a atriz de teatro de bonecos, que seguia a livre-expressão implantada pelo movimento das Escolinhas de Arte do Brasil e desenvolvia trabalhos com as crianças no Club Infantil de Arte no Museu de Arte de São Paulo, mas numa linha na qual supervisionava o trabalho de crianças em grupo, ao pintarem e desenharem sobre grandes pedaços de papel dispostos sobre mesas, chão, paredes; o mínimo de orientação era dado para valorizar a expressão infantil, apenas sofriam intervenções dos professores os alunos que começassem a se repetir ou se distanciassem de uma representação natural (BREDARIOLLI, 2011).

Esta prática desenvolvida nos Ateliers, intitulada de livre-expressão, é utilizada até hoje nas Escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental Anos Iniciais; sabemos que, em sua maioria, as aulas de arte continuam sendo lecionadas pelo próprio pedagogo, mas de uma forma diferente da proposta do Escolanovismo e muito distante do pensamento de John Dewey (1859-1952), Viktor Lowenfeld (1903-1960) e de Herbert Head (1893-1968) para um ensino de arte mais significativo. Muitos professores apenas reproduzem com seus alunos o que eles mesmos aprenderam na escola em relação ao que consideram como sendo o ensino de arte, pois seus professores também já vinham de uma mistura de concepções e métodos a respeito do ensino tradicional, da Escola Nova e outros.

Estas reflexões levaram a pesquisadora a reviver momentos de sua própria infância e verificar que, no antigo “1º Grau – Ensino Fundamental” quem lecionava a disciplina de Arte era o próprio professor da sala; também, o pedagogo; então, constata-se que pouco mudou ao longo destes anos; a disciplina se tornou obrigatória, mas ser especialista no assunto, não. Coloríamos os famosos ‘Desenhos mimeografados’ sobre as datas comemorativas; fazíamos colagens feitas de alimentos ou lantejoulas por cima do desenho mimeografado e realizávamos constantemente o desenho livre. Será que estas práticas contribuem para a formação do aluno? Será que os alunos relacionam este momento com o fazer

artístico? Talvez seja mais um momento de lazer e descontração? As perguntas são muitas e as respostas são quase nulas...

Acreditamos que não precisamos descartar todos os estudos e caminhos que o ensino da arte vem traçando ao longo dos anos, mas modificá-los e criarmos uma nova identificação com este ensino, aproveitar o que ficou de bom e incorporar a nossa realidade, se for necessário.

3.4 O tecnicismo e a educação artística

Entre o período de 1922 (a partir da Semana de Arte Moderna) e 1971 quando acontece uma Reforma Educacional para os 1º e 2º Graus estabelecendo um currículo que se configura na Lei Federal nº 5.692, o ensino da arte continuava em segundo plano dentro das escolas de ensino primário e secundário de nosso país, pois o pensamento do Escolanovismo não repercutiu na maioria das escolas públicas e privadas. A arte ainda estava ligada aos valores técnicos e pragmáticos quanto ao ensino do desenho, ao desenho geométrico e à cópia de obras de arte de modelos europeus. A disciplina em si era intitulada de *Artes Domésticas* para o ensino das meninas, onde aprendiam a costurar, bordar e cozinhar; e de *Artes Industriais* para o ensino dos meninos, onde aprendiam a construir diversos objetos em oficinas. O ensino de música era obrigatório em todos os níveis de ensino, além do *Canto Orfeônico* instituído por Villa-Lobos a partir de 1930, baseado na aprendizagem de hinos e canções folclóricas da cultura popular brasileira, cantada e tocada pelo professor para, então, o aluno reproduzi-la fielmente tal qual seu mestre (DUARTE JUNIOR, 1996).

No ano de 1961, configurou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de nº. 4024, trazendo mudanças em relação ao contexto vivido no país, no âmbito educacional, definindo o que o Estado adotaria, em relação à educação, de caráter humanístico para o ensino e formação dos estudantes. A Arte deixou de ser compreendida como campo de saberes sistematizado e tornou-se “uma prática para aprimorar a ‘personalidade’ e hábitos dos adolescentes.” (FERRAZ; FUSARI, 2014, p. 51).

É de suma importância evidenciar que, quando se estabelece a ditadura militar no país em 1964, a mesma não apenas perseguiu inúmeros professores e desmontou muitas escolas experimentais, pois passou a impor normas e currículos

estereotipados para todas as escolas, inclusive as de Educação Infantil. Sendo assim, a arte (e o seu desenvolvimento) foi dominada pelas sugestões a partir de temáticas religiosas, aos desenhos alusivos às comemorações cívicas, entre outras festas. Em 1969, o ensino de arte estava presente no currículo de todas as escolas particulares, sendo ensinada a variação de técnicas. No entanto, quase não havia “escolas públicas que desenvolviam um trabalho de arte. Na escola secundária pública comum, continuou imbatível o desenho geométrico com conteúdo quase idêntico ao do Código Epiácio Pessoa em 1901.” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 26 - 27).

Durante este período, surge um acordo oficial entre Brasil e Estados Unidos (Acordo MEC-USAID), na qual os educadores norte-americanos reformularam a educação brasileira. Estabelece-se, no Brasil, a Pedagogia Tecnicista, baseada na Teoria Behaviorista de aprendizagem, também conhecida como Abordagem Comportamentalista; esta teve como aporte teórico o pensamento do autor americano Skinner, nesta abordagem os behavioristas, acreditavam que o conhecimento seria o resultado obtido a partir de uma experiência planejada. Conhecimento este que,

consiste na forma de se ordenar as experiências e os eventos do universo, colocando-os em códigos simbólicos. Para os comportamentalistas, a ciência consiste numa tentativa de descobrir a ordem na natureza e nos eventos. Pretendem demonstrar que certos acontecimentos se relacionam sucessivamente uns com os outros. Tanto a ciência quanto o comportamento são considerados, principalmente, como uma forma de conhecer eventos, o que torna possíveis a sua utilização e o seu controle. (MIZUKAMI, 2016, p.20).

O tecnicismo tem como metodologia a variação de técnicas, a sistematização do ensino e a preparação para o mercado de trabalho, principalmente após o golpe de Estado no ano de 1964 em nosso país. Assim ocorrendo uma mecanização do processo de ensino para se alcançar os objetivos pretendidos mais rapidamente, “como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc.” (SAVIANI, 2012, p.12). Na Pedagogia Tecnicista, a organização racional dos meios passa a ser o elemento principal, o aluno e o professor passam a ocupar uma posição secundária, “relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.” (SAVIANI, 2012, p.12 e 13).

Tal modelo de educação trazida pelos norte-americanos para o Brasil, com foco na mão-de-obra e na profissionalização técnica dos estudantes em todos os níveis de ensino, era indispensável aos olhos da política nacional em face de implantação de inúmeras indústrias multinacionais, já que o capitalismo avançava ferozmente; o território brasileiro prometendo a modernização do país.

Segundo Duarte Júnior (1996), no ano de 1971, o ensino da arte tornou-se obrigatório nos currículos escolares para o 1º e 2º graus com o nome de Educação Artística, com o foco no ensino das linguagens do Teatro, das Artes Visuais e da Música. Fazia parte do mesmo documento, ou seja, da mesma Lei que profissionalizou a educação brasileira e a transformou numa imposição de valores pragmáticos, a Lei 5.692/71, ressalta-se que, esta Lei tinha um caráter pedagógico da instrução programada baseada no ensino por módulos. (BRASIL, 1971).

O ensino de Educação Artística não era visto com seriedade entre as demais disciplinas, pois era uma atividade educativa no currículo e o educando não reprovava neste componente curricular, sendo vista como um momento de lazer para os alunos. Além de, o professor ser constantemente desligado de suas funções enquanto professor para decorar as festas da escola, na organização dos desfiles, na confecção das roupas e dos carros alegóricos para as comemorações cívicas; a realização de cartazes ilustrativos de datas comemorativas; entre outras.

Para o desenvolvimento das Artes Visuais eram dados aos alunos os desenhos mimeografados para colorirem, em sua maioria, das estações do ano e de profissões; a realização de margens antes de desenharem e o uso da escrita em letra bastão do alfabeto em folhas sulfite; a produção de trabalhos manuais para o dia dos pais e das mães; a pintura e a decoração de objetos alusivos às datas religiosas como a Páscoa e o Natal, além da confecção dos famosos tapetes para o *Corpus Christie* nas ruas das cidades. Em Música ocorriam os ensaios dos hinos brasileiros; da fanfarra da escola; de músicas para as apresentações em comemorações aos dias dos pais e das mães; entre tantas outras. Já para o ensino de Teatro, as peças eram sempre voltadas para as datas religiosas ou históricas do calendário escolar.

Há uma referência geral e histórica, de que a arte é uma das poucas matérias do currículo escolar que dá à criança a oportunidade de usar suas emoções e imaginação (BARBOSA, 2003), mas durante muito tempo ela teve direcionamentos equivocados para o seu ensino, como vemos nos exemplos acima,

totalmente desvirtuados de seu propósito de desenvolvimento criador, mas se arrastando como uma disciplina que condicionava a criança a aceitar modelos prontos advindos da cultura adulta. Segundo Barbosa (2003, p.82),

A arte é entendida como um terreno permissivo ante um currículo repleto de números e de palavras. É a arte que encoraja a criança a colocar sua visão pessoal e sua assinatura em seus trabalhos. As escolas são dominadas por tarefas curriculares voltadas ao professor e que, frequentemente, oferecem apenas uma solução para os problemas, uma resposta certa para as perguntas. A arte não pode se tornar algo sem vida, mecânico, como tem ocorrido com o que ensinamos, em todos os níveis da educação.

Entender o sentido e o significado no que tange tais pedagogias: Tradicional, Escolanovista e Tecnicista; discutir as dimensões didáticas existentes e provocadas em nossas formações, pois fomos alunos de escolas que as tinham como tendências educacionais, é perceber as inúmeras lacunas em relação ao que deveríamos “ter aprendido” enquanto alunos ao nos depararmos com as teorias críticas. Segundo Vigotski, a experiência prática mostra também que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero, pois o professor não terá nenhum resultado, só um verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, esta irá simular um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas na realidade ocultará um vácuo (VIGOTSKI, 2008).

Quando compreendemos que a educação escolar da qual fizemos parte (final dos anos de 1970 até início dos anos de 1990), não nos propiciou um conhecimento elaborado, um conhecimento científico e uma real apropriação das manifestações humanas, compreendemos o que seria este “vácuo” no pensamento de Vigotski.

3.5 Metodologias e abordagens do ensino de arte para a cultura visual

No ano de 1983, durante o XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão, aconteceram, pela primeira vez, diversas manifestações eruditas, artísticas e populares, além de uma programação pedagógica para os professores de Educação Artística, da rede pública estadual paulista. Foram oportunizados cursos teóricos e práticos de artes plásticas, teatro, música, expressão corporal, história da arte e de leituras diversas; em sua maioria, abordavam as temáticas das obras de Piaget, Freud, entre outros. Segundo Barbosa, “este contexto de experimentação teria sido o responsável por um momento original”, pois teve “certeza sobre a necessária

inserção da 'leitura'- da imagem e de seu contexto-como integrante do Ensino da Arte." (BREDARIOLI, 2011, p. 28).

A importância dada ao exercício crítico a partir da "leitura" foi uma das marcas educacionais desse Festival de inverno, sentido este dado para a alfabetização dos seres humanos, pois, buscava-se uma leitura para se compreender as palavras e o mundo, tal qual proposto por Paulo Freire (1921-1997). Fica nítida a vontade de uma reconfiguração do conteúdo e das propostas da disciplina de Educação Artística, praticada nas escolas públicas, durante os anos de 1970 e início dos anos de 1980 no Brasil. A alfabetização, defendida por Barbosa, se realiza pelo exercício da leitura como análise crítica articulada ao contexto. Caminho para o exercício e desenvolvimento de um olhar ativo sobre o mundo e para as imagens que o constituem (BREDARIOLLI, 2011).

Autores da área de Arte-educação se apoiam no pensamento freiriano, como Duarte JR, Barbosa e Coutinho; podemos perceber, então, a sua importância enquanto estudioso, e mais, enquanto ser humano. Olhar para o outro e realmente se importar, foi o que fez. Freire dedicou-se às possíveis melhorias educacionais do país, desde os anos de 1960, momento em que os dados de analfabetismo eram elevadíssimos, chegando há mais de 50% da população brasileira sem saber ler e escrever. O autor acreditava ser necessário as pessoas aprenderem a ler criticamente e criativamente "o seu próprio mundo", não bastava apenas fazer parte dele, era preciso compreendê-lo. Em parceria com o governo da época, desenvolve a cartilha do Movimento de Educação de Base: Viver é lutar, para a Campanha Nacional de Alfabetização, a fim de expandir o Movimento de Cultura Popular e os Círculos de Cultura dos quais fazia parte; convidando o artista Francisco Brennand, para criar imagens que provocassem o debate dos temas geradores nestes Círculos (BEISEIGEL, 2010).

A solicitação do educador ao artista pode hoje ser pensada como uma ação política que envolve estética, arte e ética e reverbera entre os que desejam ver o universo da Arte ser democratizado por um processo arte educativo qualificado. A compreensão de Paulo Freire quanto ao valor pedagógico da Arte indica que a leitura de mundo só será ampla e complexa se a dimensão estética e artística se fizer presente na formação tanto do educador quanto na do educando, para que ambos (educadores e educandos) alcem vãos libertários e humanizadores. Assim, não é por acaso, que Madalena Freire tenha trazido para o livro [...] algumas das obras de arte que Brennand fez para o educador, mas que não estão no Museu/Oficina de Francisco Brennand porque foram confiscadas pela ditadura militar. (AZEVEDO, 2017, p. 10-11).

A Abordagem Triangular deveria se estruturar como um organismo vivo, sendo articulada pela interação entre o aluno e seu professor, e interdependente entre as suas ações. Barbosa e Cunha (2010) expõem que nesta abordagem, a Arte é compreendida como expressão, como cultura e propõe uma aprendizagem construtivista, multicultural e dialógica: a produção, a leitura da obra/imagem e a sua contextualização. Imagens que, para serem analisadas, devem ir além das obras de arte; faz-se necessário ver e analisar outras imagens que fazem parte dos nossos contextos sociais, culturais e históricos, como as vistas em fotos e revistas, no cinema e na televisão, as veiculadas na internet, entre outras realidades virtuais.

Durante este movimento em prol da Arte-Educação no país, o livro **A Imagem no Ensino da Arte**, de Barbosa (2005), foi um dos grandes responsáveis para a divulgação desta triangulação para a leitura das imagens no ensino da arte. Nesta obra, a autora desenvolve leituras apoiadas em outros métodos para a leitura e releitura de imagens divulgadas por Edmund Feldman, Robert Saunders e Rosalind Ragans.

Barbosa e Coutinho (2009) colocam que o processo de criação é importantíssimo, podendo ser até mais importante que a proposta que o professor expôs para sua turma realizar, pois o aluno precisa buscar alternativas por meio das quais ele crie relações com o seu próprio mundo; não podemos supor que o aluno já tenha vivido ou visto algo com que possa relacionar a fala do professor; é necessário estimular e dar oportunidades para ele construir seus repertórios de imagens e de vida.

O ensino de arte, em nosso país, passou por muitas outras mudanças ao longo dos anos; estas, inclusive, na escola e em quem frequentam esses espaços, pois na atualidade uma nova perspectiva vem sendo formulada em que se concebe a arte como um fator cultural, relacionando-se com diferentes identidades. Segundo Zilberman (1989, p. 50):

A função social da arte advém da possibilidade de influenciar o destinatário, quando veicula normas ou quando as cria. No primeiro caso, pode reproduzir padrões vigentes; mas, como, ao fazê-lo, reforça-os (é o exemplo da literatura de massa), mesmo nessa circunstância ela ultrapassa a condição de reflexo. Além disto, a arte pode se antecipar à sociedade, como ocorre à produção contemporânea: esta é caracteristicamente inovadora, rompendo com o código consagrado. Por conseqüência, coloca-se à frente da sociedade e exerce com mais vigor seu caráter emancipatório.

Buscando, então, um ensino que amplie a ideia de arte, na qual as linguagens híbridas se configuram em narrativas (produções de arte que extrapolam os limites de apenas uma linguagem); onde ocorram transformações no campo das pesquisas, das teorias e história da arte; deslocando o interesse da obra/artista para os processos de circulação, de recepção e de apropriação da arte, uma arte que interage com o social, o político e o estético, incitando o olhar do espectador; que evidencie a crescente influência educativa da cultura visual nas sociedades tecnológicas, uma cultura massificada que transmite valores e que também define conhecimentos.

Bredariolli (2011), em sua obra, analisa o autor Aguirre², os seus estudos da relação entre educação e arte, do pensamento sobre as características e transformações existentes na atualidade, surgindo à terminologia para a metodologia de ensino de *Professor Ironista*. Para tanto, o autor, Aguirre, parte da análise das sociedades contemporâneas e dos jovens que nasceram e vivem nesta nova configuração social. Acha peculiar a maneira como estes jovens transitam entre os múltiplos contextos e ambientes, podendo, inclusive, alterar avidamente os seus valores e seus significados. Segundo Aguirre (*apud* BREDARIOLLI, 2011, p. 56), é necessário “conceber as obras de arte como relatos abertos”, sendo preciso destituir a arte da sua “dimensão transcendental”, na busca por compreender arte como parte integrante de nossa vida, como uma produção, um objeto, uma manifestação cultural e histórica, para enfim compreendermos a arte como uma “experiência vivida”.

Em relação à educação contemporânea, há autores que acreditam que a mesma “está sustentada por ideias em movimento, trânsito, abertura, flexibilidade, heterogeneidade, conexão.” (BREDARIOLLI, 2011, p. 59). As realidades do professor e do aluno passam a ser compreendidas como relações, onde estas

² **Imanol Aguirre**, nacido en 1956, es Diplomado en Profesorado de EGB y Licenciado en Filosofía por la Universidad del país Vasco, Doctor por el Departamento de Filosofía de los Valores y Antropología Social de la citada universidad. Tras quince años de desempeñarse como maestro y profesor de enseñanza media en centros de San Sebastián y Pamplona, en 1993 ingresó en la Universidad Pública de Navarra como profesor asociado, pasando a formar parte de los cuerpos docentes de esta universidad navarra en 1998. En la actualidad es profesor Titular de Didáctica de la Expresión Plástica y Director del Departamento de Psicología y Pedagogía. También ha realizado varias exposiciones individuales y colectivas de escultura. Asimismo es autor de varios libros e infinidad de artículos acerca de temas artísticos y pedagógicos. Sus líneas de investigación se han centrado hacia la educación artística, cultura visual y experiencia estética, en contextos formales y no formales de aprendizaje.

<http://www.cup.edu.uy/index.php/94-noticias/ultimas-noticias/3233-imanol-aguirre-que-puede-aportar-el-arte-a-la-formacion-de-los-sujetos.html>

perpassam por diferentes territórios ou lugares que nos moldam e que nos remodelam a partir destas relações existentes entre as pessoas com seu meio e entre elas mesmas (BREDARIOLLI, 2011).

Por meio da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. Surge termos como: Rizomas, Cartografias e Mapas para refletirmos sobre como o processo educativo em arte pode ser representado, como é o processo de ensino e de aprendizagem, como estes se compõem, como se ramificam, como se remodelam; estes podem assumir-se até como metáforas para definirem os caminhos a serem percorridos pelo professor enquanto um pesquisador, um mediador e também artista.

Deve-se ter clareza do que se deseja ensinar e como ensinar, para quem está se ensinando, quais são as expectativas de aprendizagens perante os alunos e em como estes, serão avaliados durante seus percursos. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2013, p. 46), “os professores, não podem ser meros repassadores de informações, mas devem revelar-se investigadores atentos às peculiaridades individuais e socioculturais dos alunos”. Sendo assim, o professor necessita romper com os condicionamentos de sua prática didática e trazer novas concepções do ensino da arte para dentro das escolas. A escola precisa socializar as produções destes educandos, pois cada aluno tem que ser protagonista da sua produção, ver e aprender também com a produção de seus colegas e de outros artistas... O aluno desenvolve melhor a sua poética pessoal, quando consegue dialogar e identificar semelhanças/diferenças sobre este “fazer artístico”.

3.6 Um panorama dos resultados das pesquisas referentes à temática do ensino da arte no ensino fundamental anos Iniciais

Nesse texto, o intuito é o de apresentar alguns estudos já difundidos referentes à temática do Ensino da Arte no Ensino Fundamental Anos Iniciais, pois nas buscas preliminares sobre o tema da pesquisa em questão, verificou-se uma literatura escassa sobre o ensino da arte, justificando, assim sua relevância científica. Por meio da revisão de literatura, discorreremos sobre os trabalhos identificados nas bases de dados com a temática do Ensino da Arte, pois

compreendemos a importância que os trabalhos científicos possuem para as pesquisas educacionais. As autoras Mendonça, Penitente e Miller (2017, p.41) afirmam que é válido pensar nas incertezas e inquietações que surgem no âmbito da pesquisa científica, pois “propiciam novas vias para a solução de contradições, para a procura de respostas e para promover a sistematização de procedimentos metodológicos adequados aos estudos no contexto educacional”.

O levantamento de pesquisas na área foi realizado por meio de coletas de dados em bases eletrônicas brasileiras, sendo estas disponíveis para a pesquisa de trabalhos acadêmicos publicados com a temática do ensino da arte. Foram utilizadas as seguintes bases de dados: *Cientific Eletronic Library Online* (SCIELO), Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/DOAJ); ao utilizar a BDTD, a mesma encaminhou para DOAJ, que no caso é uma base estrangeira. Apenas um artigo foi pesquisado no SCIELO; as buscas de Artigos, Dissertações e Teses foram delimitadas entre o período de 2000 a 2018; em meados de 2017, foi realizado um levantamento inicial; estes que foram refeitos em 2018, tanto para um aprofundamento na temática pesquisada, quanto para a verificação de possíveis publicações posteriores que abordassem o assunto em questão.

Assim sendo, foram utilizados os seguintes descritores para o desenvolvimento deste trabalho: Ensino arte AND Arte educação; Ensino arte AND Ensino fundamental; Ensino arte AND Projeto arte; Ensino arte AND Linguagens artísticas; Arte educação AND Ensino fundamental; Arte educação AND Projeto arte; Arte educação AND Linguagens artísticas; Ensino fundamental AND Projeto arte; Ensino fundamental AND Linguagens artísticas; Projeto arte AND Linguagens artísticas; Arte AND Arte educação; Arte AND Ensino arte; Arte AND Ensino fundamental; Arte AND Projeto arte; Arte AND Linguagens artísticas.

Primeiramente, foi realizada a leitura dos resumos dos artigos e das dissertações, a fim de identificarmos quais trabalhos se relacionariam com a proposta da pesquisa. No entanto, foram incluídos todos os estudos encontrados durante o estado da arte, pois apenas oito trabalhos foram coletados nas bases de dados pesquisadas.

Quadro 1- Levantamento de Trabalhos de Pesquisa nas bases de dados SCIELO, BDTD e BDTD/DOAJ

continua

| N | Título | Ambiente | Tipo de pesquisa | Ano | Instituição | Link |
|----|---|-----------|------------------|------|---|---|
| 1. | Educação Antiniilista: corpo e arte produzindo sentido na escola. | SCIELO | Artigo | 2018 | Universidade Federal do Espírito Santo/UFES | http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018005002101&lang=pt |
| 2. | Arte-educação: uma proposta metodológica para o ensino médio. | BDTD/DOAJ | Artigo | 2014 | Universidade Nove de Julho/EccoS | https://doaj.org/article/a7a1fe1d6c654d3d95b9bc10039da80d |
| 3. | Ensino de arte na educação infantil: múltiplas dimensões da prática pedagógica. | BDTD/DOAJ | Artigo | 2012 | Universidade do Estado de Mato Grosso (UEMG) | https://doaj.org/article/32d7d8323b9d419f8a89748e0b59a850 |
| 4. | Articulando: arte, ensino e produção para uma educação especial. | BDTD | Artigo | 2012 | Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) | https://doaj.org/article/0696692f8f9a42edbccc571e3b73088d |
| 5. | A arte enquanto linguagem | BDTD | Dissertação | 2001 | Universidade Federal de Santa Catarina | https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/80168 |
| 6. | Arte no espaço educativo escolar: relação entre obrigatoriedade e reconhecimento | BDTD | Dissertação | 2013 | Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) | http://repositorio.unesc.net/handle/1/1695 |
| 7. | Ensino de arte na educação municipal de Uberlândia: os impasses metodológicos e a realidade do ensino (1990-2003) | BDTD | Dissertação | 2008 | Universidade Federal de Uberlândia (UFU) | http://bdtb.ibict.br/vufind/Record/UFU_792bfdec603c70af6e153c230c2b4d68 |
| 8. | Táticas de uma professora pedagoga para desenvolver práticas artísticas na educação infantil | BDTD | Dissertação | 2015 | Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) | http://bdtb.ibict.br/vufind/Record/UFPL_3186127a7c694d572124054238f19554 |

Fonte: A autora (2018).

Nota: SCIELO, BDTD e BDTD/DOAJ (2000-2018).

Nas bases de dados das pesquisas, SCIELO, BDTD e BDTD/DOAJ, foram encontradas apenas 8 (oito) trabalhos que trazem a temática do Ensino da Arte e nem todas dialogam com a pesquisa em questão. O primeiro trabalho, dos autores Fernando Yonezawa e Márcia Cuevas, trata-se de um Artigo intitulado **Educação Antiniilista: corpo e arte produzindo sentido na escola**, o mesmo possui as seguintes palavras-chave: Educação; Arte; Corpo; Produção de Sentido. O estudo compartilha a experiência dos pesquisadores ao atuarem junto a uma escola municipal de Educação de Jovens e Adultos da capital do Espírito Santo, em que realizaram oficinas corporais-artísticas baseadas nas obras de Lygia Clark e Hélio Oiticica. Utilizaram o método cartográfico de pesquisa em Psicologia Institucional, à luz dos conceitos filosóficos de Deleuze, Guattari e Nietzsche; problematizam o niilismo presente na educação e nos corpos dos estudantes e afirmam a possibilidade de se produzir sentido no processo educacional a partir destas intervenções corporais-artísticas (YONEZAWA; CUEVAS, 2018).

O segundo trabalho, dos autores Eduardo Mosaner Jr. e Mônica Piccione Gomes Rios, é um artigo intitulado **Arte-educação: uma proposta metodológica para o ensino médio**. O estudo é resultado de uma pesquisa sobre metodologia de ensino de artes no Ensino Médio e apresenta um novo paradigma para as lições desta disciplina. Tendo como objetivo aplicar a proposta triangular, enunciada por Barbosa, visando desenvolver habilidades para avaliação, contextualização e elaboração de propostas poéticas por estudantes deste segmento de ensino. Como referencial teórico, utiliza-se da abordagem triangular, baseada em seus três componentes: *a leitura, a contextualização e o fazer*. De metodologia qualitativa, descritiva e exploratória, utiliza-se como base teórica a pesquisa-ação. Os alunos produziram trabalhos na linguagem das artes visuais, dando novas interpretações às obras originais baseados na leitura, na análise e na contextualização das obras presentes na coleção de Arte da Galeria São Paulo (MOSANER JUNIOR; RIOS, 2014).

O terceiro trabalho, dos autores Cerli Terezinha Quadros e Leandra Ines Seganfredo Santos, é um artigo intitulado **Ensino de arte na educação infantil: múltiplas dimensões da prática pedagógica**, tendo como palavras-chave: educação; educação infantil; concepções de arte; práticas pedagógicas; estudo de caso. O artigo discute como a arte é desenvolvida nas práticas pedagógicas de uma turma do Pré I composta por crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos. O trabalho é um

Estudo de Caso e descreve as concepções de arte e seu ensino de acordo com a visão da professora da turma e da coordenadora de um Centro Municipal de Educação Infantil, em uma cidade de médio porte no interior do Mato Grosso. Verificando as práticas e as metodologias utilizadas pelos professores no contexto em questão, como resultados são evidenciadas atividades artísticas diversificadas e o uso de diferentes materiais que contribuíram para o desenvolvimento das crianças (QUADROS; SANTOS, 2012).

O quarto trabalho, da autora Roberta Puccetti, é um artigo intitulado **Articulando: arte, ensino e produção para uma educação especial**. Possui as seguintes palavras-chave: Arte. Ensino. Produção. Educação Especial. O presente artigo traz o papel da arte na educação, da sua construção teórica sobre a qual se apresenta como uma área de conhecimento sistematizado, estruturado na experiência do fazer, conhecer, exprimir, da linguagem e da produção artística, dotada de compreensibilidade e autonomia, fundamentos que articulam a arte, o ensino e a produção artística, diante da diversidade das necessidades educacionais contemporâneas (PUCETTI, 2005).

O quinto trabalho, da autora Maria Bolfe, é uma dissertação intitulada **A arte enquanto linguagem**. A pesquisa teve como meta identificar e analisar as concepções pedagógicas de Arte-Educação que perpassam os projetos de estágio dos acadêmicos docentes, concluintes do curso de Pedagogia Séries Iniciais da UNOESC - CAMPUS de São Miguel do Oeste. Nesse trabalho, são discutidos alguns conceitos de Arte-Educação a partir da obra de Ana Mae Barbosa e da Proposta Triangular, tendo por base um trabalho integrador das três facetas do conhecimento em Arte: a história da Arte, o fazer artístico e a leitura da obra de Arte. Os resultados obtidos e analisados permitiram verificar que é necessário uma maior reflexão acerca da importância das linguagens artísticas para o desenvolvimento do educando-cidadão no curso de Pedagogia (BOLFE, 2001).

O sexto trabalho, da autora Gislene dos Santos, é uma dissertação intitulada **Arte no espaço educativo escolar: relação entre obrigatoriedade e reconhecimento**. A pesquisa descreve as reflexões desenvolvidas em torno da Arte na escola: as concepções, a legislação, a obrigatoriedade e o reconhecimento. Os dados empíricos foram buscados na Rede Municipal de Educação de uma cidade de médio porte do interior de Santa Catarina, através de questionários e entrevistas realizados com gestores, professores e alunos do 6º ao 9º ano; visando perceber

quais são as implicações para o ensino da arte na Educação Básica a partir do movimento que dá ênfase à sua obrigatoriedade. Nas considerações finais do trabalho reforçam a importância da pesquisa e reflexão em Arte e evidencia-se, a partir dos resultados obtidos, a persistência de atividades e objetivos desvinculados dos propósitos que a Arte pretende atingir e calcados em abordagens que, acreditava-se que tivessem sido superadas (SANTOS, 2013).

O sétimo trabalho, da autora Waldilena Silva Campos Araújo, é uma dissertação intitulada **Ensino de arte na educação municipal de Uberlândia: os impasses metodológicos e a realidade do ensino (1990-2003)**. O trabalho apresenta um estudo referente ao ensino de Arte na Rede Municipal de Educação no período entre os anos de 1990 a 2003. Sendo este, uma análise documental baseada na arqueologia foucaultiana; os documentos analisados foram as Propostas Curriculares (de 1998 e 2003), pois neste período sistematizaram o ensino de Arte na Rede Municipal de Ensino, da educação infantil a 8ª série. A pesquisa buscou evidenciar os acontecimentos e as condições para as regras formativas dos diferentes ensinamentos de Arte, tanto da análise das Propostas Curriculares, quanto do empreendimento coletivo da equipe de professores de Arte para definir conteúdos e fundamentos teóricos metodológicos, na busca por responder a seguinte questão: as rupturas e descontinuidades imprimidas nos documentos e as relações estabelecidas nessas produções expressam ou não ações claras e definidas intencionalmente na perspectiva da emancipação, autonomia e “desa-sujeitamento”, lograram ou não mudanças e rupturas reais? (ARAÚJO, 2008).

No último trabalho encontrado, da autora Rita Patrícia Caceres de Laforet, este, uma dissertação intitulada **Táticas de uma professora pedagoga para desenvolver práticas artísticas na educação infantil**, temos uma pesquisa que discorre sobre a elaboração e realização do projeto de pintura “Pequenos Pintores, Grandes Artistas”, sendo realizado no ano de 2012, com crianças entre 5 e 6 anos de idade do Período III da Educação Infantil, em uma escola de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. A pesquisadora traz à tona seu ‘diário de bordo’ para partilhar as táticas e proposições artísticas, baseadas em reflexões sobre o conhecimento adquirido na pós-graduação em Artes Visuais, além de percorrer o universo infantil e os procedimentos pictóricos como processo criativo e pedagógico, tendo como base o pensamento de Sandra Richter, das vivências de Madalena

Freire e dos processos de criação de Mirian Celeste Martins, ao expor os registros significativos desta dissertação envolvendo arte e letramento (LAFORET, 2015).

Diante desta perspectiva, vale ressaltar que todos os artigos e as dissertações pesquisadas, sem dúvida alguma, contribuíram para a compreensão do tema deste trabalho, principalmente em relação a um aprofundamento quanto à história do ensino da Arte no Brasil e dos PCN's de Arte; estes foram abordados de maneira pontual em alguns dos trabalhos pesquisados; no entanto, nenhuma das dissertações ou artigos tinha uma relação direta com a proposta de ensino das linguagens artísticas no Ensino Fundamental Anos Iniciais tal qual esta pesquisa.

Segundo as autoras Mendonça; Penitente e Miller (2017, p.73), a pesquisa que visa encontrar respostas a um determinado problema, precisa, no entanto, “registrar as informações emergentes da realidade investigada, de acordo com as suas próprias necessidades. As ações e operações para capturar os dados (...) podem ser aquelas desenvolvidas ao longo da história da ciência”. Trata-se, aqui, das reflexões alcançadas para compreender o quanto o ensino da Arte e o da história da Arte no Brasil tiveram caminhos divergentes, quantas pedagogias, metodologias e abordagens foram vivenciadas, para alcançarmos, em longo prazo, um processo educativo mais conivente e em consonância com a realidade de nosso país. Há de se considerar a maneira como esta pesquisa vem sendo desenhada a partir de um referencial teórico, que evidencia a importância da educação, do ensino da arte e do desenvolvimento humano de nossos alunos, visando mudanças significativas para a sociedade da qual fazem parte.

No capítulo subsequente, apresentaremos a metodologia utilizada nesta pesquisa, quem são os participantes e o local de realização da mesma; os procedimentos de coleta e a análise dos dados.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo realizamos a caracterização dos materiais e métodos utilizados para o delineamento da pesquisa, quem são os participantes e o local de realização da mesma; além dos procedimentos de coleta e da análise dos dados obtidos durante a Pesquisa-Intervenção.

4.1 Delineamento da pesquisa

A referente pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa do tipo Pesquisa-Intervenção e apoio teórico-bibliográfico histórico-cultural. Assim sendo, a metodologia constou de pesquisa bibliográfica, tendo como aporte teórico epistemológico autores como Vigotski (2001, 2008, 2009), Saccomani (2016), Mendonça, Penitente e Miller (2017), Tuleski (2008), Barroco (2007) e uma discussão acerca do Ensino da arte no Brasil, das tendências pedagógicas e da importância da arte enquanto conhecimento.

A respeito da abordagem qualitativa, André (2013) diz que estabelecer passos para a realização da pesquisa, descrevendo o caminho percorrido, tais como seus objetivos e suas justificativas são primordiais, pois estes dados revelarão o rigor científico da pesquisa, desde a escolha dos sujeitos até o tratamento de dados. Portanto, a abordagem qualitativa tem fundamentos que concebem, numa perspectiva histórico-cultural,

o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações. (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Para Dias (2011), a formação de professores/alunos é um desafio, pois não podemos confundir uma maneira de ensinar com uma única forma de praticar; neste sentido, a pesquisa intervenção é de suma importância para a construção do conhecimento, pois a mesma intensifica uma ruptura de modelos tradicionais de pesquisa, ampliando as bases de cunho teórico-metodológico em pesquisas

participativas, assim, fortalecendo-se como uma proposta atuante e transformadora politicamente, ao propor uma intervenção, sendo este,

um método que forja uma atitude de pesquisar, que afirma a ideia de intervenção na relação sujeito/objeto pesquisado, pois ambos se constroem na trajetória, considerando que esta interferência não se constitui como uma dificuldade própria às pesquisas no campo da formação de professores a ser justificada no tratamento dos dados. (DIAS, 2011, p. 278).

Vale ressaltar que, para as autoras Rocha e Aguiar (2003), a pesquisa-intervenção possui alguns aspectos centrais que norteiam o seu desenvolvimento, sendo a mudança no parâmetro de investigação quanto à neutralidade e objetividade de quem pesquisa acentuada no que tange a ligação entre gênese social e teórica, tal qual a produção ao mesmo tempo do objeto e do sujeito, o

questionamento dos especialismos instituídos, ampliando as análises do nível psicológico ao microsocial-deslocamento estratégico do lugar que historicamente foi destinado ao psicólogo, ênfase na análise da implicação, acentuando-se que, para além dos vínculos afetivos, profissionais ou políticos, a análise se realiza com as instituições que atravessam o processo de formação. (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 71).

Processo de formação que é primordial para esta pesquisa-intervenção, tanto a da pesquisadora, a do professor quanto a do aluno, pois para o projeto em questão foi interessante ocorrer esta troca de conhecimento, entre o que já se sabe, o que está em construção no presente momento e o que podemos modificar a partir do que conhecemos.

4.2 A intervenção

A pesquisa-intervenção foi realizada em uma escola pública municipal de uma cidade do interior paulista. Os encontros foram realizados às quartas-feiras no período matutino; foram 10 encontros no total, sendo 01 (um) destes destinado para a entrevista pré-intervenção com a professora participante, tendo duração aproximada de 25 minutos e 01 (um) encontro ao término do projeto para a entrevista pós-intervenção com a professora participante, tendo duração, aproximadamente, de uns 15 minutos. Realizaram-se também entrevistas pós-intervenção com 11 (onze) alunos participantes da pesquisa, tendo as durações entre 03 a 06 minutos. Dos 08 (oito) encontros destinados para a realização da pesquisa intervenção em sala de aula, em sua maioria, compreendia uma aula de 50

minutos, sendo o mesmo tempo, previsto na grade curricular da escola, para as aulas de arte durante a semana, no horário das 07h50min às 08h40min. No entanto, houve 02 (dois) encontros que duraram duas aulas de 50 minutos, no horário das 07h00min às 08h40min, totalizando 01h40min minutos. A condução das aulas ficou inteiramente sob a responsabilidade da pesquisadora; desse modo, o levantamento de dados ocorreu simultaneamente à realização da pesquisa interventiva na escola.

O trabalho com a pesquisa-intervenção viabilizou a construção de momentos de problematização coletiva sobre as práticas realizadas com os alunos participantes e potencializou a produção em arte desses mesmos alunos, além de promover na professora participante um novo pensar/fazer, em relação ao ensino de Arte no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Para que o leitor possa ter uma ideia de como foi realizado o processo desta pesquisa-intervenção, informamos que o procedimento adotado foi narrado, com detalhes, no capítulo 6 desta pesquisa.

4.3 Participantes da pesquisa e local de realização

Participaram desta pesquisa 01 professora e seus respectivos alunos do 3º ano de uma escola municipal de uma cidade de médio porte do interior paulista; além da pesquisadora, que participou da pesquisa-intervenção para o desenvolvimento da proposta de ensino de arte no E.F.A. I. O critério de escolha da Instituição se deu pelo fato de esta possuir apenas uma sala de 3º ano no período matutino; e o critério de escolha destes 27 (vinte e sete) alunos se deu mediante as suas idades serem entre 8 (oito) e 10 (dez) anos, pelo fato das crianças desta faixa etária, em sua maioria, identificarem-se com as brincadeiras infantis e com as produções artísticas, tema este, proposto para a intervenção. Em consonância com os estudiosos da teoria histórico-cultural por “compreenderem a brincadeira como a atividade com a qual a criança amplia e enriquece seu domínio sobre o mundo do qual faz parte, e não uma atividade na qual a criança se afasta da realidade” (SACCOMANI, 2016, p.81) é que a pesquisadora estabeleceu a temática desta investigação. A autora ressalta a importância do brincar para o desenvolvimento da imaginação criadora, ao dizer que “a brincadeira de faz de conta encerra, por suas especificidades e sua estrutura, papéis e situações imaginárias, abstraídas da vivência concreta da criança.” (SACCOMANI, 2016, p.82).

De acordo com Vigotski (2009, p.63), “a verdadeira educação consiste em despertar na criança aquilo que ela tem já em si, ajudá-la a expandi-lo e orientar o seu desenvolvimento numa determinada direção”. Neste sentido, considerou-se importante ouvir o que os alunos tinham a dizer sobre o projeto de intervenção após a sua realização por meio de entrevistas. Inicialmente, a entrevista foi realizada apenas com a professora do 3º ano do E.F. A. I, sendo esta participante da entrevista (APÊNDICE A) do sexo feminino; para garantir o anonimato e o sigilo de sua identidade, foi denominada como Participante, cujos dados profissionais e pessoais estão demonstrados abaixo no Quadro 2.

Quadro 2- Identificação do perfil docente

| | Participante (Docente) |
|---|--|
| Sexo | Feminino |
| Idade | 48 |
| Estado Civil | Casada |
| Área de atuação | Ensino Fundamental Anos Iniciais |
| Formação acadêmica | Magistério/ Pedagogia |
| Aperfeiçoamento (180 h.) | Não |
| Especialização (360 h.) | Sim, Em dificuldades de aprendizagens. |
| Mestrado | Não |
| Doutorado | Não |
| Participação em formação continuada | PNAIC e LETRA E VIDA |
| Participação em eventos científicos | Não |
| Situação funcional | Efetiva PEB-I |
| Tempo de magistério | 26 anos |
| Situação funcional em outra categoria | Não |
| Jornada de trabalho | 30 h. + 02 h. de reunião semanal |
| Exercício da docência em outra Instituição | Não |
| Exercício de outra atividade | Não |

Fonte: A autora (2018).

Nota: Professora do 3º ano do Ensino Fundamental, 2018.

A docente entrevistada possui 48 anos de idade, sendo casada. Quanto à sua formação acadêmica, a mesma possui formação inicial no Magistério e, posteriormente, realizou a graduação em Pedagogia; nunca realizou aperfeiçoamento e possui 2 (duas) especializações de 360 h em Dificuldades de Aprendizagens; não realizou Mestrado ou Doutorado e nunca participou de eventos científicos. Porém, a docente participa no momento do curso de capacitação do

PNAIC (Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa); destacam-se ainda, a sua participação em edições anteriores; tal qual o curso informalmente chamado de LETRA e VIDA pelos professores, este teve como origem o PROFA³ (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), ambos oferecidos a partir de uma parceria entre Órgãos Municipais e Estaduais de Ensino do Estado de São Paulo; e outros cursos frequentados com o intuito de obter uma formação continuada ao longo da sua carreira, ofertados pela Secretaria Municipal de Educação do município onde a pesquisa está sendo realizada.

Com relação ao seu tempo de docência, a participante A atua há 26 anos; a mesma já possui os 25 anos necessários para se aposentar e, no momento, está aguardando completar 50 anos, para realizar o pedido de aposentadoria por tempo e idade. Quanto à situação funcional, a docente é concursada. Em relação à sua jornada de trabalho, a participante A possui uma jornada de 30 horas em sala de aula e 02 horas de reunião pedagógica semanal. A participante A não realiza o exercício da docência em outra unidade escolar, assim como nunca exerceu nenhuma outra atividade que não fosse na área da docência.

A sala onde se realizou a pesquisa, era composta por 27 alunos, não havendo transferências de nenhum deles durante a realização da pesquisa, mas observou-se que havia alunos que faltavam constantemente durante a semana. Destaco que o sorteio dos alunos entrevistados ocorreu de maneira aleatória, após a experiência com o projeto de intervenção em sala de aula, sendo sorteado para as entrevistas em torno de 45% dos alunos da sala.

Após a realização da pesquisa-intervenção, foi realizada uma entrevista (APENDICE B) com 11 alunos, que representavam em torno de 45% dos participantes da proposta interventiva, escolhidos por sorteio e aqui nominados Al.1, Al.2, Al.3, Al.4, Al.5, Al.6, Al.7, Al. 8, Al.9, Al.10 e Al.11 (Aluno). Na sequência, no Quadro 3 (p. 74), os mesmos foram, apresentados como participantes da pesquisa:

³ PROFA- programa de formação de professores alfabetizadores lançado pelo MEC em 2001, com a proposta de nortear as ações educativas de alfabetização no Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos. Organizado pelo MEC durante apenas dois anos, mas o programa continuou através das iniciativas de Secretarias Municipais de Educação e Governos Estaduais. Devido ao interesse pelas teorias e estudos desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky ligados aos trabalhos realizados por Telma Weisz, aqui no Brasil. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/formacao-continuada.htm..> Acesso em: 18/02/2019.

Quadro 3 - Identificação do perfil dos alunos participantes

| Alunos | Sexo | Idade | Entrou este ano nesta escola - 2018 | Está na escola desde o 2º ano - 2017 | Está na escola desde o 1º ano - 2016 |
|--------|-----------|-------|-------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Al. 1 | Feminino | 09 | ---- | ---- | X |
| Al. 2 | Feminino | 08 | ---- | ---- | X |
| Al. 3 | Feminino | 09 | ---- | ---- | X |
| Al. 4 | Masculino | 08 | ---- | ---- | X |
| Al. 5 | Feminino | 08 | ---- | X | ---- |
| Al. 6 | Feminino | 08 | ---- | ---- | X |
| Al. 7 | Feminino | 08 | ---- | X | ---- |
| Al. 8 | Masculino | 10 | ---- | X | ---- |
| Al. 9 | Feminino | 08 | ---- | X | ---- |
| Al. 10 | Masculino | 09 | ---- | X | ---- |
| Al. 11 | Masculino | 09 | X | ---- | ---- |

Fonte: A autora (2018).

Nota: Alunos (as) do 3º ano do Ensino Fundamental, 2018.

Os alunos entrevistados estudam no 3º ano do período matutino da referida E.M.; têm idades entre 08 e 10 anos; alguns já estudavam nesta unidade escolar desde o 1º ano, sendo um total de 5 (cinco) alunos; outros 5 (cinco) alunos ingressaram no 2º ano nesta escola e apenas 1 (um) aluno ingressou neste ano. Nesta escola municipal, os alunos possuem aulas com professores especialistas apenas nas áreas de Educação Física e Inglês, além da professora regular da sala de aula formada em Pedagogia que leciona as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Arte.

4.4 Conhecendo a realidade de uma pequena escola

O prédio desta U.E. foi construído em uma cidade de médio porte do interior paulista no ano de 1987; logo em seguida foi cedido para o funcionamento de uma Fundação Educacional de Ensino Superior; a faculdade ocupou até o final de 1988 suas dependências, saindo para ocupar um prédio próprio perto da Rodoviária. No mesmo ano, o prédio foi reinaugurado como um “Centro Comunitário Professor

Darcy Ribeiro” e, em sua inauguração, contou com a presença ilustre do antropólogo, educador e escritor brasileiro homenageado, este que discursou sobre a importância do ensino.

No ano de 1998, publica-se o Decreto nº 3.265, oficializando-se o prédio como EMEIF para o atendimento de alunos público-alvo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; sua entidade mantenedora é a Prefeitura Municipal da cidade. A EMEIF tem como objetivos em seu Plano Gestor, além dos previstos pela Lei Federal nº 9.394/96 (atual LDBEN):

- I – elevar, sistematicamente, a qualidade de ensino oferecido aos educandos;
 - II – formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres;
 - III – promover a integração escola-comunidade;
 - IV – promover um ambiente favorável ao estudo e ao ensino;
 - V - estimular em seus alunos a participação, bem como a atualização solidária junto à comunidade.
- (PLANO GESTOR, 2008, p.02)

A escola atende às crianças dos bairros próximos à escola; a clientela que a frequenta se enquadra no nível socioeconômico baixo e médio, possuindo, em sua maioria, pouco contato com brinquedos, com a escrita culta e com o hábito da leitura, por serem provenientes de famílias com um nível cultural médio e baixo; muitos não tem nenhum contato com os bens culturais oferecidos pela cidade (PLANO GESTOR, 2014).

Quanto à organização da vida escolar, a mesma funciona das 7h00h do período da manhã às 17h30min do período vespertino, pois atendem às modalidades do Ensino Fundamental (manhã e tarde) com o objetivo de desenvolver no aluno sua capacidade de adquirir conhecimento, por meio do domínio do cálculo e da leitura; da Educação Especial (manhã e tarde) tendo como público-alvo da sala de recursos – multifuncional, os alunos do Ensino Fundamental; possuindo um total de 19 (dezenove) salas de aula de ensino regular e 03 (três) salas de recursos para a Educação Especial, totalizando 22 salas de aula em funcionamento, neste ano de 2018; a escola conta também com 458 alunos matriculados. Destaca-se que, em planos gestores anteriores, havia, além das modalidades de ensino supracitadas em funcionamento na escola, o Ensino Infantil em 2 (dois) turnos diurnos e a Educação de Jovens e Adultos no curso supletivo do Ensino Fundamental Anos Iniciais, no período noturno.

Quadro 4 – Grade Curricular da Unidade Escolar

| Componentes Curriculares – Base Comum | 1º ano | 2º ano | 3º ano | 4º ano | 5º ano |
|--|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Língua Portuguesa | 9 | 9 | 8 | 7 | 7 |
| Língua Estrangeira Moderna – Inglês | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Artes | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Educação Física | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| História | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| Geografia | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| Matemática | 7 | 7 | 7 | 8 | 8 |
| Ciências | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Total | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 |

Fonte: A autora (2018).

Nota: PLANO GESTOR, 2014.

Verificam-se, na grade curricular proposta para esta U.E., como componente curricular, as disciplinas de Língua Portuguesa, que possui 9 (nove) aulas semanais nos 1º e 2º anos; 8 (oito) aulas semanais no 3º ano; e 7 (sete) aulas semanais nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais; a disciplina de Língua Estrangeira Moderna – Inglês possui 2 (duas) aulas semanais em todos os anos do E.F.A.I; a disciplina de Artes possui 1 (uma) aula semanal em todos os anos do E.F.A.I; a disciplina de Educação Física possui 2 (duas) aulas semanais em todos os anos do E.F.A.I; a disciplina de História possui 2 (duas) aulas semanais em todos os anos do E.F.A.I; a disciplina de Geografia possui 2 (duas) aulas semanais em todos os anos do E.F.A.I; a disciplina de Matemática possui 7 (sete) aulas semanais do 1º ao 3º ano e 8 (oito) aulas semanais no 4º e no 5º ano do E.F.A.I; a disciplina de Ciências possui 2 (duas) aulas semanais em todos os anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Ressalta-se que as aulas da disciplina de Arte ocupam apenas 4% do percentual entre o total de aulas, proporcionadas aos alunos semanalmente. Somando as aulas semanais de cada componente curricular, totalizamos 25 (vinte e cinco) aulas semanais em cada ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

4.5 Os direcionamentos do projeto político pedagógico da escola

O Projeto Político Pedagógico - PPP é o documento que norteia o trabalho que será feito pelo corpo docente, corpo discente, direção, funcionários e comunidade dentro da unidade escolar; o mesmo é elaborado, discutido e revisado pela equipe escolar; o PPP deve possuir propósitos educacionais consistentes para a busca de uma educação de qualidade para seus alunos. Segundo Saviani (2012), a escola é mais valorizada pela sua comunidade, quando se articula com os interesses populares, ao não ser indiferente à sua opinião, pois assim todos estarão empenhados, para que esta escola, em particular, funcione e tenha métodos de ensino que tragam resultados positivos e sejam eficazes para o desenvolvimento humano de seus educandos.

Em sua elaboração, faz-se necessário que haja propostas de trabalhos que estimularão tanto o professor quanto o aluno; o PPP precisa valorizar e favorecer o diálogo entre o aluno e o professor, como também o diálogo entre a equipe escolar com a sua comunidade; o mesmo deve ser escrito de uma maneira que contextualize seus objetivos, suas ações, suas metas a serem atingidas ao longo dos anos, na busca da sistematização do conhecimento durante o processo de ensino e aprendizagem.

Ressalta-se que, o Projeto Político Pedagógico da escola, analisado nesta pesquisa, faz parte do Plano Gestor, o PPP deveria ser o documento norteador da escola e não ser parte do Plano Gestor. O mesmo consta como parte do Plano Gestor do Quadriênio 2013-2016, pois o Plano Gestor do Quadriênio 2017-2020 foi reformulado recentemente e encontra-se em fase de aprovação na Secretaria Municipal de Educação para futura homologação. Constam, em sua organização estrutural, os seguintes conteúdos descritos: calendário escolar, conselhos de série, reunião de pais e H.E. (Horas de estudo do professor); matriz curricular; quadro de funcionários administrativos, docente e de apoio aos docentes; quadro de horário de trabalho e escala de férias; metas para o quadriênio; critérios de acompanhamento controle e avaliação do trabalho realizado; projetos curriculares e atividades de enriquecimento cultural.

Neste Plano Gestor (2014), há dados do número de alunos da escola, um levantamento a respeito da frequência e evasão escolar, tendo ainda, como uma de suas metas principais a serem atingidas, ações para diminuir o número de faltas e a

consequente evasão escolar, de diminuir as dificuldades apresentadas pelos alunos e as dificuldades na socialização destes alunos em relação ao meio ambiente escolar. Em relação à leitura e escrita, diagnosticaram que os alunos possuíam dificuldades com o vocabulário, com a escrita e a leitura; propuseram estimular tanto o acesso quanto o conhecimento da língua escrita quanto da falada; no ensino da matemática, apresentaram como objetivo estimular o desenvolvimento a partir da resolução de situações problemas e estimular o raciocínio lógico, pois havia alunos com dificuldades na compreensão e no raciocínio matemático. Como meta para um maior envolvimento das famílias com a vida escolar de seus filhos, promoveram ações para levarem os pais para a escola e, por último, pretendiam fazer com que os alunos com dificuldades de aprendizagem superassem ou melhorassem, ao máximo, suas respectivas aprendizagens, por meio de diferentes ações propostas pela escola em cada uma das metas descritas. Não consta nenhuma meta relacionada ao ensino da arte e nem ações que sejam interdisciplinares que poderiam contemplar o conteúdo da disciplina.

No Projeto Político Pedagógico, constam várias propostas de projetos curriculares e de atividades de enriquecimento cultural; vários destes projetos estão presentes nos Planos Gestores desde 2008, entre os 6 (seis) projetos existentes, há apenas um deles com uma proposta voltada ao ensino da arte; não há nenhuma indicação com qual série/ano o mesmo será desenvolvido; este projeto consta nos Planos Gestores desde 2008. Intitulado **Projeto fazendo arte na escola**, este busca favorecer o contato do aluno com alguns estilos de artes plásticas, a fim de criarem nos alunos a “aptidão artística específica, mas, sobretudo, um desenvolvimento global da personalidade, através de formas, criatividade expressivas, criativas e sensibilizadoras.” (PLANO GESTOR, 2014, p. 24). O projeto supracitado tinha como objetivo a ampliação de repertório cultural do aluno ao conhecer alguns artistas e seus estilos, além de poderem compreender e apreciar as artes plásticas. Suas ações seriam propostas a partir das obras dos seguintes artistas “Ranchinho, Maroubo, Djanira, Walde-Mar, Tarsila, Portinari, Anita Malfatti, Lasar Segall, Manet, Monet, Renoir”; os alunos iriam produzir releituras, maquetes, mosaicos e pesquisas para exporem; a avaliação do projeto se daria durante o seu desenvolvimento (PLANO GESTOR, 2014, p. 24).

Embora o projeto citado no parágrafo acima tenha aspectos relevantes para a melhoria do ensino da arte, percebe-se que esta proposta fundamenta-se no

desenvolvimento de aptidões artísticas e demonstra uma concepção psicopedagógica ao afirmar que contribuirá com o desenvolvimento global da personalidade do aluno; possui referências exemplificadas no Plano Gestor pautadas em vários artistas, sem levar em conta que os mesmos pertencem a diferentes Movimentos ao longo da História da Arte, tanto no Brasil quanto no exterior, pois os artistas Renoir, Manet e Monet são representantes do Movimento Impressionista; Tarsila e Anita Malfatti são precursoras do Movimento Modernista Brasileiro; Lasar Segall e Portinari ganham mais destaque no Movimento Pós Modernista Brasileiro; Djanira e Walde-Mar são artistas do Movimento de Arte Naif; e os artistas Ranchinho e Maroubo são artistas já falecidos da cidade local. A maioria deles trabalha com temáticas que nem sempre se aproximam em suas obras; ao elencar o que será produzido pelos alunos, ficam lacunas de como serão propostas e desenvolvidas as atividades descritas.

Neste Plano Gestor, há a descrição de um projeto intitulado **Copa do Mundo 2014** que propõe como temas transversais para a linguagem da Música, a música do ex-jogador de futebol Pelé, “Rumo ao Penta”, além da música oficial da Copa; para a linguagem das Artes Visuais, a confecção de bandeirinhas para enfeitar a escola, viseiras da Copa e a execução de desenhos livres sobre a Copa. Vale ressaltar, que, segundo a equipe escolar, este mesmo projeto foi realizado neste ano novamente, pois tivemos a Copa do Mundo de 2018; fato que a pesquisadora pode constatar ao presenciar as exposições de desenhos livres sobre o tema e dos desenhos xerocados do mascote da Copa do Mundo coloridos pelos alunos.

Ainda apresenta 2 (dois) projetos institucionais que estão presentes em Planos Gestores desde o ano de 2008, **Projeto Pitágoras** com o foco no ensino da matemática e o **Projeto Educação para a paz**, na busca por uma sensibilização da comunidade escolar, dos alunos e professores para o resgate de valores. Consta, também, um projeto em parceria com a Autarquia Municipal da cidade, intitulado de **Esporte como você sempre quis**, sendo na modalidade de futsal que também aparece nos Planos Gestores desde 2008 e outro com a parceria do SICCOB (Sistema Financeiro Cooperativo), intitulado **Projeto Ecooperação**; este tinha seu foco na educação ambiental.

O Plano Gestor esclarece, ainda, como funciona na escola o Programa Mais Educação; este programa que foi instituído pelo Decreto nº 7.083 de 2010, sendo

uma estratégia do Governo Federal na construção de uma ação que fosse intersetorial entre as políticas públicas sociais e educacionais, objetiva a redução das desigualdades educacionais. Nesta escola, especificamente, funcionam as oficinas de: **Letramento** para alunos do 2º ao 5º ano e é realizada por uma pedagoga; **Jornal** para alunos dos 4º e 5º anos e é realizada por um pedagogo; **Brinquedoteca** para alunos do 1º ao 3º ano e é realizada por um profissional da educação física; **Banda** para alunos dos 4º e 5º anos e é realizada por um aluno do curso de educação física; **Dança** para alunos dos 4º e 5º anos e é realizada por uma aluna do curso de psicologia. As oficinas acontecem no período matutino e vespertino, no contra turno no qual o aluno estuda e acontece durante os dias da semana (PLANO GESTOR, 2014).

Refletindo sobre o contexto e as tantas facetas pormenorizadas nos documentos analisados, fica clara a busca de melhorias para a comunidade escolar, proporcionando projetos de diferentes temáticas, relacionadas aos componentes curriculares. No que tange às práticas pedagógicas vigentes, propomos que ocorram superações quanto às mesmas, pois continuam pautadas “nos princípios da empiria e do espontaneísmo para uma prática pedagógica que se pautem em princípios teóricos e científicos no estudo dos objetos concretos, para sujeitos entendidos como seres sociais.” (MENDONÇA; PENITENTE; MILLER, 2017, p.75). Salienta-se que, no texto, é contemplado o objetivo da escola, as suas metas, seus projetos, seus planos de ensino e os possíveis caminhos que irão trilhar para a construção de uma educação que se relacione com o currículo e se identifique com a realidade na qual está inserida.

4.6 As propostas do plano de ensino para o componente curricular - arte no 3º ano do ensino fundamental anos iniciais

A definição de currículo reafirma a autonomia da escola e do professor quanto à contextualização da aprendizagem, à conexão do que está previsto no currículo com a realidade imediata no espaço e no tempo do aluno e da escola; à diversidade de recursos e tratamentos para atender as necessidades de alunos heterogêneos; à gestão do currículo para diagnosticar e recuperar problemas de aprendizagem.

Quanto ao componente curricular de Arte existente no plano de ensino do 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, no Plano Gestor de Quadriênio 2013-2016 da referida escola pública municipal, não constam referências nem aos PCN's de Arte e nem à BNCC-Arte (sendo o documento analisado na verdade anterior à data da versão preliminar da BNCC). Tal plano de ensino está dividido nas seguintes seções: Objetivo Geral e Objetivos Específicos; Conteúdo Programático; Procedimentos Metodológicos, subdividido em Estratégias e Recursos Didáticos; Ações de Enriquecimento Curricular; Avaliação/Reforço e Observações.

O plano de ensino de Arte possui conteúdo programático para as linguagens das Artes Visuais, sendo o desenvolvimento de elementos plásticos, elementos visuais, conhecerem artistas e obras e a história da arte; para a Dança, sendo o desenvolvimento de noções de anatomia, de fatores do movimento e a história da dança; para Música, o desenvolvimento dos parâmetros do som e a sua história; para o Teatro, o desenvolvimento dos elementos da linguagem teatral e da história do teatro. Não consta como estes conteúdos serão distribuídos nos bimestres e nem ao longo do ano letivo; não há especificidades em relação às habilidades que se espera que os alunos desenvolvam até o final do ano.

No plano constam os objetivos gerais e específicos, sendo:

Objetivo geral: - Proporcionar recursos para a criança auto realizar-se, exteriorizando sua forma de ser de modo pessoal e criativo.

Objetivos específicos:

- Levar a criança a desenvolver o pensamento, a criatividade, a expressão gráfica.
- Oferecer condições para que a criança: explore objetos, situações e propostas novas de forma curiosa, ativa, inventiva. Use de forma espontânea e flexível a linguagem verbal, plástica, sonora e corporal.
- Oferecer condições para que a criança: use de forma espontânea e flexível a linguagem verbal, plástica, sonora e corporal.
- Explore situações e propostas novas de forma curiosa, ativa e inventiva.
- Oferecer à criança condições para que ele possa entrar em contato com as produções culturais de pintura e desenho.
- Oferecer condições para que a criança seja capaz de: Observar, identificar e aplicar diferentes expressões corporais utilizando recursos diferentes.
- Desenvolver sua imaginação e ampliar o conhecimento do mundo que o cerca.
- Perceber e diferenciar a intensidade, andamento, duração e altura dos sons.

- Observar, comparar e aplicar diferentes formas, textuais, linhas, cores, tamanhos e volume em seus trabalhos. (PLANO GESTOR, 2014, p.92).

Verifica-se, no objetivo geral, um ensino de arte pautado na realização pessoal do aluno, a qual ele irá expressar por meio da arte, criativamente, e de maneira pessoal, como se o fazer arte fosse algo inerente ao ser humano; como se a Arte fosse pautada no espontaneísmo infantil sem ser vista como uma área de conhecimento, como descrito pela pesquisadora no Capítulo 3, onde foram descritos os pressupostos do Escolanovismo.

Nos objetivos específicos, não há a descrição de como se levaria o aluno para o desenvolvimento cultural do pensamento, da criatividade e da expressão gráfica. O segundo objetivo se repete no terceiro objetivo, mesmo assim, não fica claro como serão ofertados, quais as condições para que estes alunos explorem objetos de forma ativa e inventiva, afirmando novamente o espontaneísmo infantil para o desenvolvimento das linguagens artísticas. O quarto objetivo repete parte do segundo objetivo específico, reafirmando a necessidade exploratória de propostas novas de maneira ativa, curiosa e inventiva. No quinto afirma-se a necessidade em oferecer o contato entre o aluno e as produções culturais de desenho e pintura, mas não se descreve como será oferecido este contato. O sexto propõe oferecer condições para o aluno ser capaz de aplicar, identificar e observar as expressões corporais se utilizando de diferentes recursos. O sétimo objetivo busca o desenvolvimento da imaginação e a ampliação do conhecimento de mundo pelo aluno, mas faltou descrever como este objetivo será alcançado. No oitavo objetivo, pretende-se que o aluno perceba e diferencie a intensidade, a duração, o andamento e altura dos sons, mas não é relatado como será proposta a atividade para este desenvolvimento sonoro. Por último, acredita-se que, a partir da observação e da comparação (porém não se diz o que será observado e nem com o que será comparado) os alunos conseguirão aplicar diferentes texturas, cores, linhas, entre outros, em suas produções (PLANO GESTOR, 2014).

Nos procedimentos metodológicos, há a divisão em dois tópicos: Estratégias e Recursos Didáticos. No tópico intitulado Estratégias, tem-se como estratégia o ato de estimular a criança, orientando-a, mas não realizando as propostas em seu lugar; buscando aguçar a sua curiosidade; levando-a, assim se interessar em realizar as atividades (PLANO GESTOR, 2014). Acreditamos que a proposta metodológica

deve respaldar-se nas experiências vivenciadas pelos alunos e no referencial teórico acerca dos conteúdos propostos, tendo, como foco, a promoção da reflexão crítica e a participação individual e coletiva para a construção e reconstrução de seus saberes e fazeres. Todavia, o desenho metodológico proposto no plano de ensino do componente curricular Arte permanece pouco delineado, dificultando o desenvolvimento dos conteúdos propostos anteriormente.

No segundo tópico, intitulado Recursos Didáticos, consta a seguinte descrição: filmes, lápis de cor, expressão corporal, livros de história, recortes e colagens, desenhos e pinturas, músicas (PLANO GESTOR, 2014). Sentimos a falta de uma divisão dos recursos que serão utilizados pelo professor ao lecionar e dos recursos que serão utilizados pelos alunos para produzirem nas aulas em questão, além de uma descrição mais detalhada de quais filmes e quais músicas seriam utilizados; se os livros seriam de história, de história da arte ou de história, enquanto literatura. Quanto aos itens expressão corporal, recortes e colagens, desenhos e pinturas, acreditamos que seriam as produções a serem desenvolvidas pelos alunos, pois quando constam como recursos a serem utilizados pelo professor são normalmente chamados de pranchas/reproduções de obras de arte ou de imagens/sons de produções em diferentes linguagens artísticas.

Ao analisar os planos de ensino das outras disciplinas da grade curricular da turma de 3º ano de Ensino Fundamental Anos Iniciais no Plano Gestor, verificou-se que, nos componentes curriculares Português, Geografia, Ciências e Arte, as Ações de Enriquecimento Curricular estavam descritas da mesma maneira, sendo:

- Desenvolver de maneira criativa, participativa e alegre o programa dos 5s. O Senso de Utilização, o Senso de Ordenação, Senso de Limpeza, Senso de Saúde, Senso de Autodisciplina.
- Fazer cumprir as normas da escola, o desenvolvimento dos temas transversais (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e consumo).
- Primar pela boa conduta na U.E. tanto de alunos quanto de professores.
- Adotar estratégias que dinamizem o processo ensino-aprendizagem.
- Estimular o aluno para que este não venha se evadir da escola.
- Buscar junto aos alunos a manutenção da limpeza em sala de aula e em todas as dependências da U.E.
- Excursões e visitas culturais (teatro, cinema, horto florestal, museus, shopping).

- Orientar quanto ao uso de vestimentas adequadas ao ambiente escolar.
- Utilização de Software educativo e sistema operacional. (PLANO GESTOR, 2014, p. 93).

Acredita-se que algumas das propostas para **Enriquecimento Cultural** não condizem com o ensino e a aprendizagem de arte; algumas destas ações, na verdade, são normas da escola em questão, tais quais: o programa dos 5s; primar por uma boa conduta na escola, tanto pelo aluno quanto do professor; além da orientação quanto às vestimentas do aluno. Quanto às propostas que dizem respeito ao uso de estratégias para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem; ao cuidado com a evasão escolar, deveriam constar em Procedimentos Metodológicos no tópico intitulado Estratégias e no segundo tópico, intitulado Recursos Didáticos deveriam constar: as excursões e visitas culturais e a utilização de *Software* educativo.

Todavia, há outras propostas que se interligam com a área do ensino da Arte; estas são apresentadas no PCN-Arte como Temas Transversais. Neste sentido, tais temáticas podem contribuir para uma reflexão, direcionando a aprendizagem destes alunos ao estudo das linguagens da Arte e transformando-as em produções artísticas. Com o tema pluralidade cultural, “o professor poderá investigar como integrá-lo na apreciação estética dos alunos, buscando maneiras de estudar as manifestações artísticas como exemplos de diversidade cultural” (BRASIL, 1998, p.74), sendo importante escolher trabalhos artísticos para mobilizar os alunos que possuam as seguintes características: “contrastes, contradições, desigualdades e peculiaridades que integram as formações culturais em constante transformação e as distinguem entre si.” (BRASIL, 1998, p.74).

Para possibilitar a aprendizagem em Arte, nas dimensões culturais, afetivas e sociais da sexualidade, faz-se necessário que se busque, na história da arte, obras que contribuam na ampliação e compreensão da sexualidade do ser humano, estas condizentes com sua faixa etária, pois, quando existe a documentação das relações afetivas entre mulheres e homens em momentos diversos de nossa cultura e história, “no intercruzamento do tema Pluralidade Cultural com o de Orientação Sexual, outra vez os alunos podem transitar pelas diferenças, o que contribui para o aprofundamento de conceitos e a formação da opinião particular de cada.” (BRASIL, 1998, p. 74).

Sobre o tema do meio ambiente, o ensino da Arte pode trabalhar “genericamente a relação dos seres vivos com seu meio, tal como se expressa nas manifestações artísticas” (BRASIL, 1998, p.75), podendo optar por propostas tanto para a apreciação de obras de arte quanto de produção em que:

- haja elementos para uma reflexão sobre ambientes naturais e construídos, urbanos e rurais, físicos e sociais;
- esses elementos permitam uma discussão sobre a harmonia e o equilíbrio necessário para a preservação da vida no planeta;
- seja possível reconhecer modos como às manifestações artísticas intervêm no ambiente natural;
- seja possível observar espaços, formas, sons, cores, movimentos, gestos, relacionados ao ambiente em que foram produzidos: em cidades do sul do Brasil as casas são réplicas de construções europeias; os povos nômades e os esquimós produzem um tipo de arte que resulta também das condições do seu ambiente. (BRASIL, 1998, p.75).

A partir da análise acima, em respeito aos planos de ensino das outras disciplinas da grade curricular da turma de 3º ano de Ensino Fundamental Anos Iniciais no Plano Gestor, verificou-se que nos componentes curriculares Educação Física e Inglês, as propostas de Avaliação eram diferentes das demais disciplinas. No entanto, as disciplinas de Matemática, História, Português, Geografia, Ciências e Arte, a Avaliação/ Reforço, possuíam a mesma proposta:

- Atividades realizadas individualmente e em grupo, observando, relatando, respondendo questões, recortando e montando formas específicas, resolvendo vários tipos de exercícios, com o intuito de mudar.
- Avaliação diagnóstica.
- Reforço concomitante conforme as dificuldades que os alunos apresentam.
- Reforço extraclasse. (PLANO GESTOR, 2014, p. 93).

Partindo do pressuposto de que “avaliar é uma ação pedagógica guiada pela atribuição de valor apurada e responsável que o professor realiza das atividades dos alunos” (BRASIL, 1998, p.63) e considerando, ainda, na avaliação, como os conteúdos de Arte são ensinados a partir das situações de aprendizagem propostas aos alunos, o ato de avaliar implica, também, no conhecimento de como os alunos aprendem esses conteúdos em cada etapa de sua escolaridade, reconhecendo, assim, tanto os limites quanto à necessidade de flexibilização “para dar oportunidade à coexistência de distintos níveis de aprendizagem, num mesmo grupo de alunos.

Para isso, o professor deve saber o que é adequado dentro de um campo largo de aprendizagem para cada nível escolar.” (BRASIL, 1998, p. 63).

Retornemos aos aspectos supracitados quanto à Avaliação/Reforço e podemos verificar que os mesmos não condizem com os critérios de avaliação para a disciplina de Arte de acordo com o PCN – Arte, onde estas apresentam indicações para cada modalidade artística, ou seja, em Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. Nessa perspectiva, a organização da avaliação nas linguagens artísticas deveria se preocupar com que os alunos adquiram “competências de sensibilidade e de cognição em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, perante a sua produção de arte e o contato com o patrimônio artístico, exercitando sua cidadania cultural com qualidade.” (BRASIL, 1998, p. 63).

Nas Observações diz que os conteúdos da disciplina de arte serão desenvolvidos bimestralmente de acordo com as diretrizes da matriz curricular, mas a mesma não consta no Plano Gestão analisado.

4.7 Procedimentos de coleta e análise de dados

A coleta de dados teve seu início após a aprovação do referido projeto de pesquisa pelo CAPI (Comitê Assessor de Pesquisa Institucional) e pelo CEP (Comitê de Ética), vinculado a CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) e sediado na UNOESTE (Universidade do Oeste Paulista), sob o número de CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética): 80942317.9.0000.5515. Foi feito, ainda, um pedido de autorização para a realização da pesquisa ao diretor da referida escola municipal e coletada a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para uma 01 professora (Apêndice A); para os pais/responsáveis pelos alunos da sala do 3º ano (Apêndice B) e a assinatura do Termo de Assentimento para os alunos deste 3º ano (Apêndice C).

Para a obtenção de dados, foram utilizados os seguintes procedimentos: análise documental dos: PCN's de Arte, o Plano Gestor da Escola, o Plano Político Pedagógico da Escola e o Plano de Ensino do 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais (Capítulo 4); as entrevistas semiestruturadas com a professora, pré e pós-intervenção (Apêndice E – Partes I, II e III); entrevista semiestruturada com 30% dos pais/responsáveis (Apêndice G); foram escolhidos em torno de 45% do total dos 27 alunos participantes das aulas do 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, após

a intervenção para realização de entrevistas semiestruturadas (Apêndice F), roteiro da proposta-intervenção com duração de 02 meses aproximadamente (Apêndice D); algumas produções dos alunos (Capítulo 5); realização da pesquisa-intervenção (Capítulo 5) e a observação pela pesquisadora tanto da participação quanto das produções dos alunos e da professora do 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais (Capítulos 5 e 6).

Fujisawa (2000) destaca que as entrevistas semiestruturadas possuem um roteiro de questões abertas, permitindo, assim, uma organização flexível e também a possibilidade de ampliação das perguntas, conforme as informações vão sendo dadas pelo entrevistado.

De acordo com Belei *et al.*

O uso de entrevistas é uma das opções mais frequentes e apresenta inúmeros caminhos e cuidados, devendo ser reconhecido como um método de qualidade para a coleta de dados. Entretanto, abordar mais de um recurso permite novos caminhos, reforçando aspectos qualitativos da pesquisa sem perder a fidedignidade. (2008, p.195).

Segundo Lüdke, André (2014), uma observação sistemática e controlada torna-se um instrumento confiável para a investigação científica, pois com um bom planejamento de trabalho e com a sua preparação pelo pesquisador, a observação irá se concretizar. Assim sendo, a análise do projeto de intervenção nas linguagens artísticas teve como base as observações da pesquisadora durante os processos de criações realizadas pelos alunos, tendo como apoio imagens fotográficas e filmagens.

Foi também utilizada a análise dos documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte; o Plano Gestor; o Plano Político Pedagógico da Escola; e o Plano de Ensino do 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Os dados foram analisados sob a perspectiva da teoria histórico-cultural, pois a referente pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa do tipo Pesquisa-Intervenção e apoio teórico-bibliográfico histórico-cultural, tendo como aporte teórico epistemológico para as análises: Vigotski (2001, 2008, 2009), Vigotski; Luria e Leontiev (2017), Saccomani (2016), Mendonça; Penitente e Miller (2017), Tuleski (2008), Barroco (2007).

Na sequência dessa dissertação, no capítulo 5, foi apresentada as vivências vinculadas à trajetória da intervenção ocorrida na escola selecionada para o desenvolvimento dessa pesquisa.

5 A TRAJETÓRIA DA INTERVENÇÃO NA ESCOLA

Neste capítulo, será demonstrado como o projeto de intervenção foi desenvolvido com os alunos do 3ª ano da Escola Municipal, dando ênfase, ao longo do mesmo, às quatro linguagens artísticas: Música, Dança, Artes visuais e Teatro. Foi privilegiada a produção de trabalhos e vivências através destas linguagens artísticas, além da construção de conceitos por meio de conexões entre as linguagens; dando a oportunidade aos educandos a uma maior proximidade com o pensamento da/sobre Arte. Teve como eixo motivador o resgate das brincadeiras coletivas e dos brinquedos infantis, pois estes são considerados construções sociais e culturais ao proporem novas formas de ver e pensar sobre o meio no qual os educandos vivem, visando promover a construção de um repertório de formas de brincar dentro do cotidiano escolar.

5.1 As relações entre o brincar e a arte

“Que tipo de atividade é caracterizado por uma estrutura tal que o motivo está no próprio processo? Ela nada mais é que a atividade comumente chamada brincadeira”.

Alexis N. Leontiev

Ao se falar nas relações existentes entre o brincar e a arte, se faz necessário falar também de educação, de conhecimento, de imaginação, de criatividade, de experiência estética, de sentimentos, de infância, de desenvolvimento humano para, enfim, compreendermos como a arte é uma forma de conhecimento para a humanidade, tal qual foi descrito, no terceiro capítulo desta dissertação, na apresentação das obras do autor Vigotski, pela pesquisadora.

Sobre esta questão, Duarte Junior faz a seguinte consideração: “através da arte o homem encontra sentidos que não podem se dar de outra maneira senão por ela própria.” (1996, p. 16). O autor faz considerações sobre como a criança compreende a arte, ou seja, como uma atividade, por ela constituir-se de uma ação com significados; enquanto o adulto compreende as expectativas do ensino da arte na posição de fruidor e espectador dos objetos artísticos e estéticos; fica nítido como, na infância, a atividade de arte “adquire características lúdicas, isto é, tem o sentido do jogo, em que a ação em si é mais significativa que o produto final conseguido.” (DUARTE JUNIOR, 1996, p.112).

Para a criança, o ato de jogar e brincar representa uma maneira de dominar o mundo à sua volta; não apenas para representá-lo, mas para também compreender e agir no mundo dos adultos (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2017). A criança, através das brincadeiras, “inicia um movimento de ir além dos objetos imediatamente percebidos, o que, por sua vez, promove seu desenvolvimento psíquico”, passando “a operar com os objetos que lhe são acessíveis, imaginando e substituindo-os por outros objetos, ou seja, suas ações ultrapassam o campo perceptível imediato.” (SACCOMANI, 2016, p. 87).

Segundo Kishimoto (2011, p.18-19), existem distinções entre o que seja jogo, brincadeira e brinquedo; para compreendermos o que seja jogo, na nossa cultura, é preciso diferenciar seus três aspectos, onde o sentido de jogo ‘depende da linguagem de cada contexto social’, pois “a noção de jogo não nos remete à língua particular de uma ciência, mas a um uso cotidiano”; no segundo aspecto, há várias regras para um jogo que permitem identificar “uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade”, e o seu último aspecto diz respeito à constituição material de um jogo para se tornar um determinado objeto, confeccionada a partir de determinada matéria; já brincadeira para o autor (2011, p.24) “é uma ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica”; e, por fim, Kishimoto (2011, p.20) explica que o brinquedo “supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização”.

Para Leontiev (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2017, p.129) a relação entre o significado e o sentido de um brinquedo pode surgir, na verdade, ao longo de um jogo ao afirmar que é necessário acrescentar as relações “do sentido do brinquedo e do significado real das condições objetivas do jogo não permanece imutável durante os movimentos do processo do brinquedo, mas é dinâmico e móvel”. Segundo o autor, os jogos com objetivos são psicologicamente importantes “para a modelagem da personalidade das crianças”, pois normalmente estas terão que vivenciar uma autoavaliação de como foi a sua participação neste jogo ou brincadeira; avaliando não apenas a sua habilidade, sua destreza e seu progresso, mas também ao comparar a sua participação em relação aos outros; é neste momento de comparação “que se origina a avaliação consciente e independente que a criança faz das suas habilidades e possibilidades concretas.” (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2017, p.139). Percebe-se que os jogos podem introduzir algo essencial

“para o desenvolvimento da psique da criança”, que é a introdução de “um elemento moral em sua atividade” ao realizarem o julgamento de suas próprias ações durante um jogo ou brincadeira (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2017, p.139).

É nesse sentido que, ao longo do desenvolvimento de jogos, de suas construções imaginárias e de seu psiquismo na infância, surgirá, conseqüentemente, o desenvolvimento das relações humanas e sociais nas crianças, dando, enfim, condições objetivas para que o professor, na escola, a partir de propostas com os jogos e com as brincadeiras, possa inferir, mediar e ampliar “o horizonte desses indivíduos, apresentando-lhes o patrimônio humano ao qual eles não teriam acesso sem a educação escolar.” (SACCOMANI, 2016, p. 89).

No entanto, ao analisarmos algumas atividades e projetos de arte direcionados para os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, percebemos a necessidade em trazer temáticas da arte que tivessem relações com o que os alunos já conheciam; assim, haveria a possibilidade para ampliarem e garantirem os conhecimentos específicos das aulas de arte. Os projetos e ideias precisavam mergulhar para dentro do imaginário infantil e não, ao contrário, como era feito, sendo necessário borbulharem situações lúdicas e de aprendizagens condizentes com suas faixas etárias, levando-se em conta a falta que o brincar em grupo representa na formação das crianças contemporâneas; elas quase não brincam mais nas ruas e praças de nossas cidades de amarelinha, pega-pega, de roda; ficam muito tempo diante da TV, do computador e dos jogos eletrônicos.

Refletimos sobre como estas formas de brincar, tanto as de antigamente quanto as da atualidade destas crianças, poderiam se relacionar com a arte, interligando-se, conseqüentemente, com as linguagens das artes visuais, da música, da dança e do teatro, para, então, vivenciarmos e resgatarmos, com as crianças estas brincadeiras que fazem parte das nossas heranças culturais, históricas e sociais. Em torno desta asserção, desenvolvemos uma intervenção, intitulada, **Resgatando as brincadeiras e brinquedos infantis**: a partir do contato com a arte, com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental em uma Escola Pública Municipal em uma cidade do interior paulista.

5.2 Nosso primeiro retrato

Uma semana antes do início do desenvolvimento do projeto em sala de aula, ao realizar a entrevista pré-intervenção com a professora do 3º ano do Ensino Fundamental (a entrevista consta na íntegra no capítulo 6), a pesquisadora aproveitou para se apresentar para a turma e mobilizá-la para a participação na pesquisa-intervenção que se iniciaria na próxima semana e informou que a mesma teria duração em torno de dois meses, tendo o título **Resgatando as brincadeiras e brinquedos infantis**: a partir do contato com a arte. As crianças não se contiveram e deram gritos ao erguerem suas mãos para o alto, de tanta alegria. Neste momento, foi entregue para os alunos um pequeno roteiro de entrevista a ser realizado juntamente com um de seus responsáveis, sobre as brincadeiras e brinquedos de sua infância, para ser socializada na próxima semana durante a aula.

Nesse primeiro encontro, modificamos as carteiras que estavam em fileiras e as colocamos em círculo para, enfim, começarmos a roda de conversa; as crianças puderam se apresentar, contar do que gostavam de fazer; qual era a sua brincadeira favorita e vários deles já diziam, inclusive, qual era a brincadeira favorita dos próprios colegas da sala; com quais eles brincavam juntos na escola; alguns diziam que eles brincavam fora da escola ou iam a casa de colegas. Durante este levantamento de quais eram os brinquedos ou brincadeiras favoritas destes alunos, citaram: brincar de boneca, pular corda, andar de bicicleta, patinar, andar de skate, jogar futebol, rela-congela, pega-pega, jogos virtuais: no celular ou no computador, como: *Minecraft*, *Crash Royale*, além de jogos com super-heróis.

Socializamos, então, o levantamento realizado pelas crianças, com um de seus responsáveis sobre suas brincadeiras e brinquedos favoritos de suas infâncias e os alunos perceberam que várias destas brincadeiras citadas eram realizadas por eles também e até que alguns brinquedos eram os mesmos. Destacamos que o sorteio dos responsáveis entrevistados para fazerem parte do quadro 5 (p.86) havia ocorrido de maneira aleatória, sendo este realizado após a socialização de todas as entrevistas feitas pelas crianças em sala de aula; foram sorteados para integrar o quadro abaixo em torno de 30% dos responsáveis pelos alunos da sala, nominados aqui como Resp. 1, Resp. 2, Resp. 3, Resp. 4, Resp. 5, Resp. 6, Resp. 7, Resp. 8.

Quadro 5 – Levantamento do Perfil dos Responsáveis pelos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, referente aos tipos de brincadeiras e brinquedos de sua infância.

| Respo nsávei s | Durante a sua infância, do que costumava brincar? | Como funcionava ou quais eram as regras desta brincadeira? | Qual era o seu brinquedo favorito? | Com quem costumav a brincar? | Onde brincav am? |
|----------------------|---|--|---|---------------------------------------|--------------------------------|
| Resp. 1 | Pular corda | Não podia pular 2x | Boneca de pano | ----- | No campo |
| Resp. 2 | Reloginho | ----- | Bicicleta | Com uma amiga | ----- |
| Resp. 3 | Queimada | 2 grupos, um de cada lado e tinha que jogar a bola para queimar e ir eliminando as pessoas, o lado que sobrasse mais gente ganhava | Uma boneca, 'Meu bebê' | Com colegas e vizinhas | Brincav a na rua de casa |
| Resp. 4 | Betz | 1 bola, 2 tacos de madeira e 2 latas | Barbie | Com as primas | Na rua |
| Resp. 5 | Pega-pega | ----- | Bola | Com os primos | Na rua |
| Resp. 6 | Futebol | Brincava de futebol entre os colegas | Bola de futebol | Com os primos | No campo |
| Resp. 7 | Esconde- esconde | Era se esconder e ter que achar a outra pessoa | Pião | Com os amigos | Na rua |
| Resp. 8 | Queimada | Quem fosse atingido tinha que sair da brincadeira | Boneca de palha de milho | Com amigos (as) | Na rua |

Fonte: A autora (2018).

Nota: Responsáveis pelos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, 2018.

Ao observarmos o Quadro 05, podemos notar que dos 08 (oito) responsáveis participantes, apenas dois (Resp.3 e Resp.8) citaram a mesma brincadeira (“Queimada”) quando indagados sobre como costumavam brincar na infância (primeira pergunta formulada pela pesquisadora). Os demais entrevistados citaram: “Pular corda”, “Reloginho”, “Betz”, “Pega-pega”, “Futebol” e “Esconde-esconde”.

A segunda pergunta era sobre como funcionava ou quais seriam as regras para estas brincadeiras; os responsáveis (Resp. 2 e Resp.5) que escolheram as brincadeiras “Reloginho” e “Pega-pega” não responderam; enquanto para as outras brincadeiras os responsáveis deram as seguintes respostas: o responsável (Resp.1) disse que para “Pular corda”, não podia pular 2x; sendo que para a brincadeira “Betz”, o responsável (Resp.4) descreveu os objetos utilizados para a mesma, como: 1 bola, 2 tacos de madeira e 2 latas, mas não explicaram como a mesma funcionava; para “Futebol”, o responsável (Resp.6) relatou com quem brincava, pois escreveu que brincava de futebol com seus colegas, mas não descreveu as regras necessárias para se jogar futebol; na brincadeira “Esconde-esconde” escolhida pelo responsável (Resp.7), a regra era se esconder, para enfim terem que achar a outra pessoa; para a brincadeira “Queimada” (Resp.3 e Resp.8), temos duas versões para as suas regras, sendo uma: “Quem fosse atingido tinha que sair da brincadeira” e a outra na qual descreve a composição dos dois times, sendo um de cada lado da quadra e precisavam jogar a bola no time adversário para queimar e assim iriam eliminando as pessoas deste time, ganhava o lado que sobrasse mais pessoas.

Na terceira pergunta, os responsáveis pelos alunos do 3º ano, contaram quais tinham sido os seus brinquedos favoritos durante a infância, tivemos as seguintes respostas: “Boneca de pano” (Resp.1), “Bicicleta” (Resp.2), a boneca, “Meu bebê” (Resp.3), “Barbie” (Resp.4), “Bola” (Resp.5), “Bola de futebol” (Resp.6), “Pião” (Resp.7), “Boneca de palha de milho” (Resp.8). A quarta pergunta era sobre as pessoas com quem brincavam e a quinta pergunta sobre o local onde costumavam brincar, três participantes (Resp.2, Resp.7 e Resp.8) responderam que brincavam com seus amigos ou amigas, três (Resp.4, Resp.5 e Resp.6) que brincavam com seus primos ou primas, um (Resp.3) que brincava com suas vizinhas e apenas um participante (Resp.1) não respondeu com quem brincava. Quanto ao local onde costumavam brincar, dois (Resp. 1 e Resp.6) responderam que brincavam no campo, cinco (Resp.3, Resp.4, Resp.5, Resp.7 e Resp.8) responderam que brincavam na rua e apenas um (Resp.2) não respondeu aonde brincava.

Após a roda de conversa, a pesquisadora falou para as crianças que iriam ao pátio da escola para brincarem de duas brincadeiras, que ela mesma brincava muito na sua infância e que nenhuma delas havia sido citada no levantamento feito por eles com seus responsáveis. Lá fora, foi formado um círculo e a pesquisadora

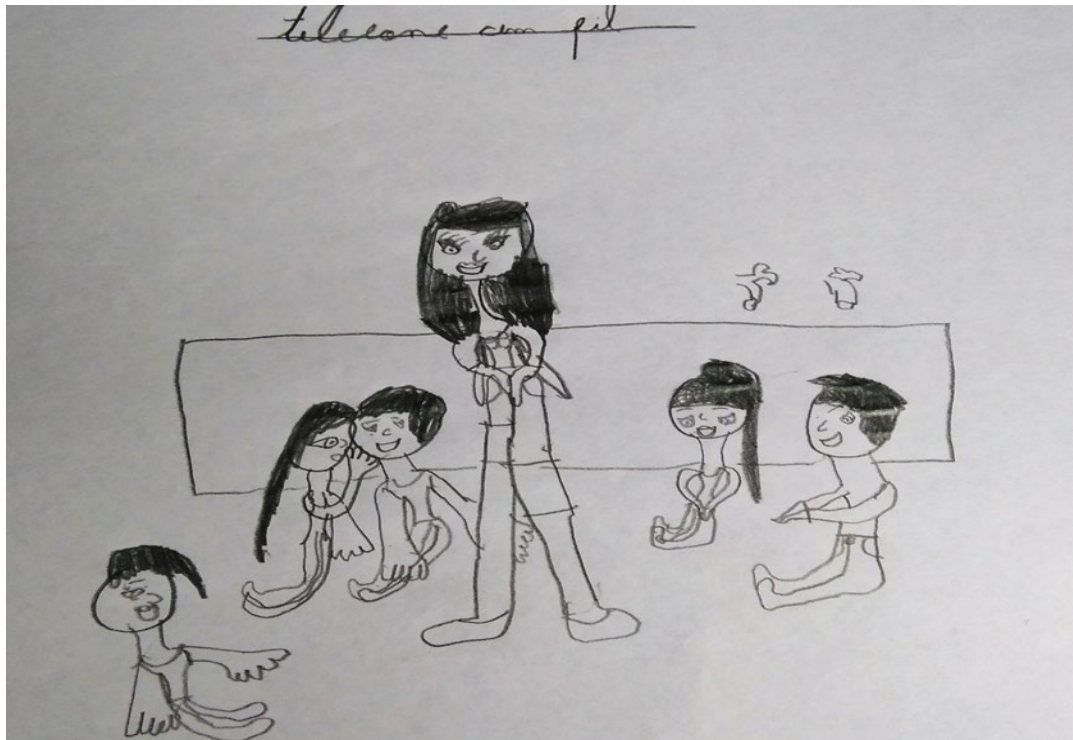
perguntou se eles conheciam as duas brincadeiras: Passa anel e Telefone sem fio; todos falaram que conheciam ambas; foram indagados sobre quais eram as regras das brincadeiras e alguns alunos foram explicando como funcionavam e outros, ao mesmo tempo, já complementavam com alguma informação que achavam importantes; em seguida, foram reorganizadas as falas dos alunos pela pesquisadora sobre as regras das brincadeiras, para, enfim, poderem realizá-las. Vale ressaltar que as crianças, mesmo já conhecendo ambas as brincadeiras propostas, se divertiram muito, riram muito e falavam a todo o momento que gostariam de passar mais tempo no pátio brincando desta forma, se pudessem.

5.2.1 Os desenhos produzidos das brincadeiras: passa anel e telefone sem fio

Ao término das brincadeiras, todos retornaram para a sala e foi proposto às crianças que realizassem um desenho da brincadeira, da qual mais tinham gostado (de brincar no pátio), para que a pesquisadora pudesse observar como elas desenhavam e como era a representação por meio do desenho sobre algo que elas tinham vivenciado. No entanto, algumas crianças desenharam as duas brincadeiras. Ficou acordado que as crianças poderiam levar seus desenhos para terminarem em casa, pois quando iniciamos os desenhos faltavam uns dez minutos apenas para “bater o sinal”.

Assim, no intuito de analisar as produções dos alunos, foram selecionados cinco (05) trabalhos fotografados pela pesquisadora e editados posteriormente, sendo dois (02) desenhos da brincadeira Passa anel, dois (02) desenhos da brincadeira Telefone sem fio e um (01) desenho no qual a criança representou ambas as brincadeiras vivenciadas, além dos colegas que estavam no pátio naquele momento.

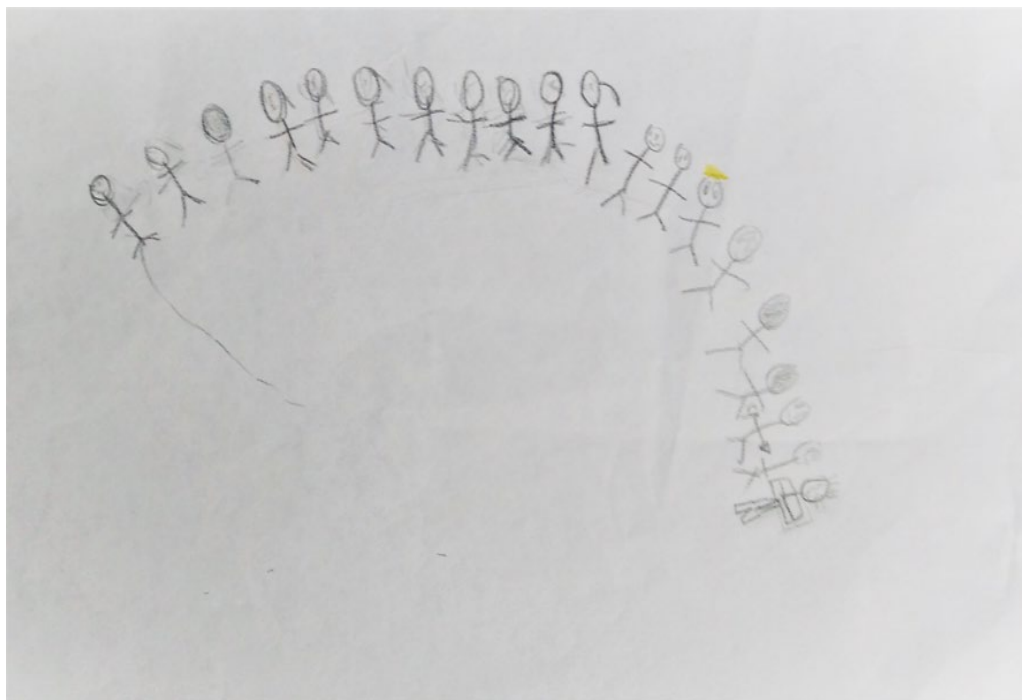
Figura 01 – Detalhe da brincadeira telefone sem fio



Fonte: A autora (2018).

Nota: Produção realizada por aluno (a), 2018.

Figura 02 – Brincadeira telefone sem fio



Fonte: A autora (2018).

Nota: Produção realizada por aluno (a), 2018.

Na imagem vista na figura 01 (p.89), percebe-se o local onde a brincadeira Telefone sem fio foi realizada; neste caso, no pátio da escola; a distinção entre os meninos e meninas da sala sentados no chão, além da representação da pesquisadora em pé ao realizar a brincadeira juntamente com os alunos. Do lado esquerdo, vemos uma menina ajoelhada cochichando no ouvido de um menino a palavra proposta na brincadeira. É um desenho rico em detalhes, desde a expressão facial, onde os rostos possuem olhos, sobrancelhas, cílios, narizes e bocas; a posição dos corpos (sentados, ajoelhados, sentados de lado), as roupas e a construção de um cenário baseado na realidade vivida.

Na figura 02 (p.89), o desenho é esquemático, sem a distinção entre meninos e meninas, onde as pessoas representadas não apresentam nem roupas e nem cabelos em sua maioria; a construção do corpo humano composto por linhas retas apenas definindo o corpo, braços e pernas, além das cabeças. Não há elementos de expressão facial, alguns possuem olhos ou um risco no lugar da boca e todos estão representados uns ao lado dos outros; não há construção cenográfica do lugar onde a brincadeira aconteceu.

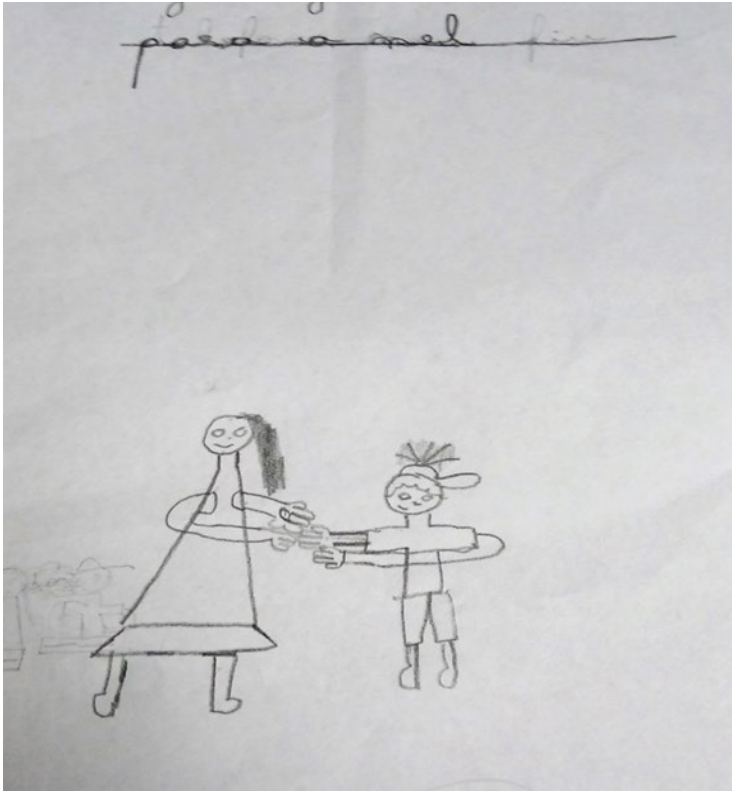
Figura 03 – Brincadeira passa anel em roda



Fonte: A autora (2018).

Nota: Produção realizada por aluno (a), 2018.

Figura 04 – Detalhe da brincadeira passa anel



Fonte: A autora (2018).

Nota: Produção realizada por aluno (a), 2018.

A brincadeira Passa Anel, representada na figura 03 (p.90), traz os alunos em roda, onde a pesquisadora está representada no centro desta roda com o anel na mão, possui cabelos compridos, vestido rosa e está desenhada em tamanho maior do que o dos alunos. Há distinção entre meninos e meninas, pois o aluno (a) desenha tanto os cabelos de maneira diferente, quanto as roupas utilizadas por eles; em vez de desenhando o lugar onde se realizou a brincadeira, a criança imaginou esta brincadeira sendo brincada ao ar livre, pois desenhando e coloriu o sol, as nuvens e a grama.

Na figura 04 (p.91), consta o desenho apenas de um menino e de uma menina brincando, realizado apenas com o lápis grafite; percebe-se que havia desenhos de outras crianças do lado esquerdo que foram apagados. A distinção entre menino e menina é nítida, pois o aluno (a) representa tanto as suas roupas como os seus cabelos de formas distintas; estão com expressões faciais e corporais bem semelhantes; principalmente a posição dos braços, pois realizou um desenho do momento em que a pessoa que está no centro da roda passa a mão nas mãos das pessoas que estão em roda para deixar o anel com alguém.

Figura 05 – Telefone sem fio e passa anel



Fonte: A autora (2018).

Nota: Produção realizada por aluno (a), 2018.

A última imagem, figura 05 (p.92), traz ambas as brincadeiras representadas, além da possibilidade de percepção de uma terceira brincadeira; as duas brincadeiras realizadas estão desenhadas dentro de uma forma circular, além de possuírem elementos das brincadeiras como o desenho do anel e da posição das mãos ou mesmo de uma aluna ajoelhada falando no ouvido de outro aluno; já a terceira brincadeira possui vários pequenos círculos a sua volta; dentro deles estão as crianças. Nos três desenhos, o cenário apresenta grama pintada na cor verde embaixo de cada uma das pessoas; em todos os desenhos, há a distinção entre meninos e meninas; percebe-se esta distinção pelas roupas e cabelos presentes no desenho; todas as pessoas têm olhos e boca.

5.3 Um retrato do encontro com as artes visuais

No segundo encontro, na hora em que a pesquisadora viu as crianças na porta da sala, as cumprimentou; perguntou se elas se lembravam de quem ela era e as crianças gritaram: É a professora de Arte! E bateram palmas. Foi retomado, oralmente, com os alunos, o que tínhamos realizado em nosso encontro anterior; qual tinha sido o assunto abordado, do que tínhamos brincado, como tinha sido a

realização dos desenhos, se tinham trazido os desenhos de casa e se haviam gostado do resultado de suas produções.

Foi pedido que sentassem em grupos; primeiramente acharam que iriam fazer um trabalho em grupo; foi dito que não, que sentariam em grupos para poderem socializar as suas ideias com seus colegas, mas que cada um faria a sua produção, individualmente; foi notado que estavam confusos sobre como poderiam formar estes grupos. Foi sugerido que se sentassem com os colegas que estavam mais perto deles. Como, neste dia, haviam faltado alguns alunos, poderiam juntar as mesas de 6 em 6 e teríamos 4 grupos a partir das 24 crianças presentes na aula; mas, surpreendentemente, elas foram colocando uma carteira ao lado da outra até formarem uma fila enorme. Neste momento, foi feita uma intervenção para mostrar uma opção mais viável para que se sentassem em grupo; foram auxiliados para que se sentassem nas carteiras próximas umas das outras de uma forma na qual todos pudessem se ver e se ouvir.

Após o agrupamento, foram retomadas com os alunos as brincadeiras favoritas deles, pois seria realizada uma produção de colagem sobre estas brincadeiras; mas os alunos também não sabiam o que era uma “colagem”; perguntados sobre o que eles achavam que era, alguns responderam que colagem era algo tinha a ver com escola, com colégio, com coragem; foram procurando em seus respectivos repertórios, palavras parecidas com a que a pesquisadora havia falado; mas não fizeram nenhuma relação de sentido com a técnica do ato artístico da colagem.

Foi-lhes mostrado o material que seria utilizado para a realização desta produção (colagem), sendo: uma folha branca, muitas folhas coloridas, a cola, a tesoura. A partir do material visto, as crianças falaram que iríamos fazer uma atividade de recorte e cola, iguais aos desenhos xerocados ou de livros de colorir onde vem escrito recorte e cole para, enfim, identificarem o que achavam que iriam fazer. Aos poucos, foi sendo introduzidas as possíveis etapas a serem vivenciadas na realização de uma colagem, dizendo que eles poderiam recortar e modificar as cores dos personagens ou mesmo das pessoas em relação à vida real. No entanto, a proposta para a aula seria sobre as brincadeiras favoritas deles, pois, na semana anterior, tínhamos realizado produções de brincadeiras que havíamos vivenciado na aula, mas que hoje, eles teriam que recordar momentos em que jogaram ou brincaram desta brincadeira escolhida para, então, realizarem suas colagens.

Foi ressaltado que poderiam utilizar a técnica da colagem juntamente com a técnica de desenho, por ser a técnica que estes alunos possuem com um contato maior em seus cotidianos. Desenhos que poderiam ser com lápis grafite, lápis de cor, giz de cera ou até mesmo com a canetinha misturando com a técnica da colagem. Poderiam tanto recortar quanto desenhar no papel colorido e colar no papel branco; poderiam recortar várias formas nas folhas coloridas da brincadeira ou brinquedo favorito, entre outras possibilidades.

Os alunos tiveram dificuldade em executar o trabalho proposto, pois a pesquisadora havia levado um suporte novo, que era, em vez de folha sulfite tradicional A4, a folha sulfite do tamanho A3, sendo o seu tamanho o dobro da folha A4. Os alunos poderiam utilizar esta folha maior como suporte se desejassem ou a menor, colorida, do tamanho padrão A4; ficaram muito entusiasmados com o material que eles iriam utilizar e em poderem escolher como utilizar este material também, mesmo estando neste primeiro momento, com esta dificuldade de realizarem a proposta.

Ficou nítida a falta de autonomia dos alunos para irem até a mesa central, colocada entre os grupos, na qual a pesquisadora havia deixado todos os materiais que poderiam utilizar na construção desta produção. Foi notada a dependência deles de o professor permitir que eles se levantassem para pegarem o material de uso comum; mesmo sendo dito que eles podiam ir buscar e escolher o que gostariam de utilizar em seus trabalhos; este permitir e ter liberdade de escolher os materiais a serem utilizados por eles foi, realmente, algo novo na rotina da sala. Timidamente, começaram a circular pela sala; ao circularem puderam ver o trabalho dos colegas, tiveram a liberdade de olhar o que o outro estava fazendo e de até repensar o seu próprio trabalho em relação ao trabalho do outro.

Foi notado que os alunos já estavam em geral bem mais participativos, tanto dentro do seu próprio grupo quanto com a pesquisadora; ficaram muito contentes ao verem o resultado final destas produções no momento em que expusemos todas em cima da mesa, para observarmos as produções da sala; inclusive, não queriam que estas fossem levadas embora, e perguntavam, a todo o momento, se a pesquisadora iria devolver para eles, porque tinham gostado muito.

5.3.1 Produções de colagens a partir das brincadeiras favoritas dos alunos

Partimos do pressuposto de que com propostas de atividades nas quais a criança exercita a sua autonomia, conseqüentemente, ela irá exercitar também a sua imaginação e a sua criatividade, aprendendo a dar sentido e significado ao que lhe é proposto e com a sua própria vida. Portanto, “ao brincar e jogar, a criança explora e desenvolve sua percepção, fantasias e sentimentos”, o ato de brincar não apenas favorece “a apreensão de signos sociais e culturais”, mas pode, com as aulas de arte, “ser uma maneira prazerosa de a criança experienciar novas situações e ajudá-la a compreender e assimilar mais facilmente o mundo cultural e estético.” (FERRAZ; FUSARI, 2014, p.122-123).

Foram expostos para análise, cinco (05) trabalhos fotografados pela pesquisadora e editados posteriormente, sendo duas (02) colagens sobre o jogo de futebol, uma (01) colagem da brincadeira de pular corda, uma (01) colagem com os jogos de *ping pong* e voleibol e uma (01) colagem com a brincadeira rela congela.

Todas as colagens utilizaram a folha A3 branca como suporte, folhas coloridas e o desenho em suas produções. Na figura 06 (p.96), o aluno (a) desenhou nas folhas coloridas, recortando-as e colando-as na folha branca; em uma folha laranja representou a brincadeira de pular corda com três meninas pulando (estas sendo identificadas pela sua vestimenta e cabelos), criando um cenário onde constam: corações na cor rosa, uma casa verde, uma árvore com o tronco marrom e sua copa verde, flores nas cores: verde, rosa e amarelo, o sol amarelo, a chuva em formato de x e o arco íris.

Figura 06 – Pulando corda



Fonte: A autora (2018).

Nota: Produção realizada por aluno (a), 2018.

Figura 07 – Ping pong e basquete



Fonte: A autora (2018).

Nota: Produção realizada por aluno (a), 2018.

A figura 07 (p.96) tem um cenário ao ar livre, pois representa pelo desenho e pela colagem, o sol, a nuvem, a grama e uma árvore. Há uma mesa da *ping pong* recortada em uma folha laranja, com raquetes e uma bolinha desenhadas e sobrepostas à mesa; além, de dois meninos desenhados e coloridos com lápis de cor jogando basquete: é mostrado o momento do arremesso da bola à cesta. Na figura 08 (p.97), o desenho predomina em relação à técnica da colagem, pois o

aluno (a) realiza desenhos esquemáticos do corpo de meninos e meninas, estes identificados pelo corte de cabelo (meninos de cabelo curto e meninas de cabelo comprido), se movimentando e congelando uns aos outros. Apenas as flores foram feitas de papéis coloridos e colados na folha branca entre as crianças desenhadas com canetinha hidrocor.

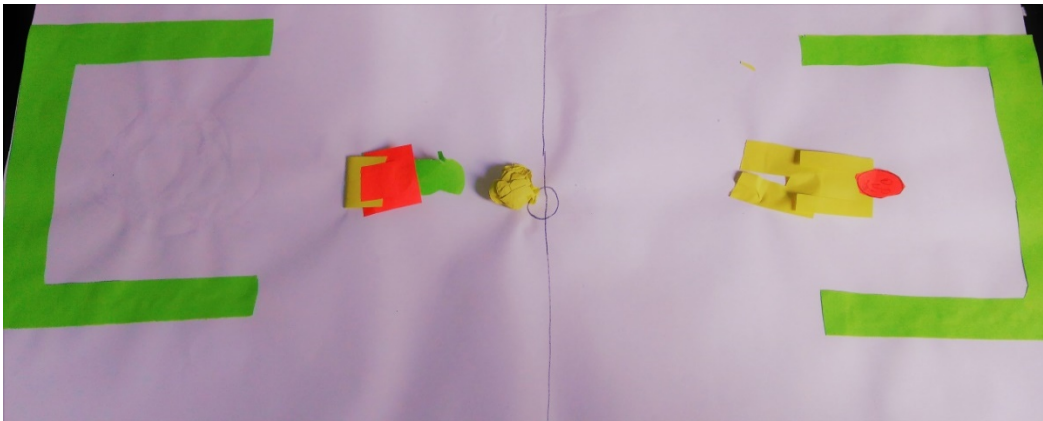
Figura 08 – Rela congela



Fonte: A autora (2018).

Nota: Produção realizada por aluno (a), 2018.

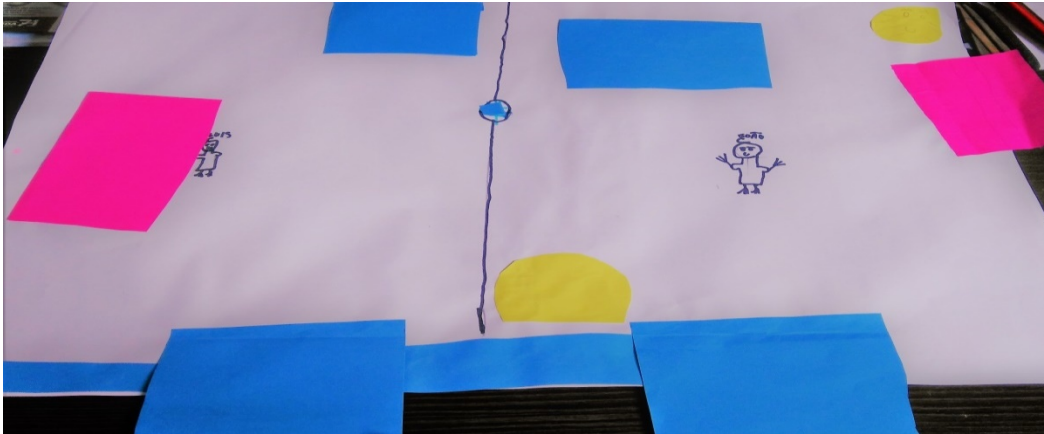
Figura 09: Detalhe de um jogo de futebol



Fonte: A autora (2018).

Nota: Produção realizada por aluno (a), 2018.

Figura 10: Jogo de futebol



Fonte: A autora (2018).

Nota: Produção realizada por aluno (a), 2018.

Nas produções das figuras 09 (p.97) e 10 (p.98), temos a brincadeira futebol, ambas as crianças fizeram em suas colagens: os gols, a bola e apenas dois jogadores. No trabalho visto na figura 09 (p.97), o aluno (a) arrisca uma produção tridimensional ao fazer uma bolinha de papel amarela e colar no centro do trabalho e os jogadores também; estes foram recortados com papéis coloridos (amarelo, laranja e verde) e colados apenas pelos seus pés ao redor da bola. Na imagem da figura 10 (p.98), os jogadores foram desenhados com canetinha hidrocor, tal qual a linha que divide o campo ao meio, aparecem as arquibancadas nas laterais do campo e o aluno (a) ultrapassa o limite da folha branca ao colar as folhas coloridas para serem as arquibancadas (na cor azul), também no intuito de que estas ficassem ao redor do campo, um dos gols, realizados em folhas na cor rosa, também ultrapassa o limite da folha branca, na tentativa de dar volume ao cenário do campo de futebol.

5.3.2 Uma sessão de cinema

No terceiro encontro, no momento em que a pesquisadora estava indo para a sala, encontrou com uma aluna no corredor, voltando para a sala que lhe falou: “Você já chegou professora de arte? Espera que eu vou com você”; a pesquisadora apenas sorriu para a aluna, ela olhou para a pesquisadora de cima em baixo e disse: “Professora, sabia que eu sou muito parecida com você? Olha como que a gente

está vestida, olha para o meu cabelo e eu amo desenhar, não tem como a gente não ser parecida”. Seguimos, então, de mãos dadas, para a sala de aula.

Neste dia, ao chegar à sala, as crianças já estavam esperando pela pesquisadora com todo o material guardado; já sabiam que teríamos uma sessão de cinema, pois, cada sala de aula desta escola municipal possui lousa digital, notebook e aparelho de data show para serem utilizados durante as aulas.

Foi assistido o filme **A loja mágica de brinquedos**, filmado no ano de 2007 sob a direção de Zach Helm; tendo como personagens principais, os atores: *Dustin Hoffman* (1937) no papel de Edward Magorium, proprietário de uma loja mágica; *Natalie Portman* (1981) no papel de Molly Mahoney, gerente desta loja mágica; *Jason Bateman* (1969) no papel de Henry Weston, um cético contador desta loja e o ator mirim *Zach Mills* (1995) no papel de Eric Applebaum, um menino de nove anos apaixonado por esta loja mágica.

Foi perguntado às crianças se conheciam o filme e apenas um aluno falou que já havia assistido ao filme; se, pelo título do filme, elas conseguiam imaginar qual seria a temática do filme? Se acreditavam que uma loja poderia ser mágica realmente? Quais brinquedos seriam vendidos em uma loja que seja/fosse mágica? O que elas imaginavam que iria acontecer neste filme? Se teria alguma brincadeira e, se caso houvesse, se esta seria como as outras que ocorreram no início deste projeto ou como aquelas que elas brincam com seus amigos. As crianças fizeram algumas inferências, tais como: que poderia haver no filme algum brinquedo feito por fadas; que poderiam existir brinquedos mágicos ou até que poderia existir algum mágico na loja dando vida aos brinquedos; estas foram as primeiras colocações dos alunos.

Enquanto foram assistindo ao filme, também foram formuladas algumas perguntas às crianças, no intuito de que reparassem em algum personagem específico, observassem atentamente como este personagem estava vestido e porque estaria vestido desta maneira; em como eram os brinquedos desta loja; se elas já haviam visto algum brinquedo, como os que estavam sendo mostrados no filme; se havia algum brinquedo visto na loja mágica que elas já tiveram ou ainda têm ou mesmo se conheciam alguém que tivesse um brinquedo como os vistos na loja mágica do filme.

Pedi-se para prestarem atenção à fala do personagem *Edward Magorium*, pois o mesmo dizia, a todo o momento, que iria embora, pois estava calçado com o

seu último par de sapatos. As crianças perceberam que o sapato dele estava gasto, que dava até para ver um pouco da meia pela sola do sapato furado. Foi perguntado a elas se conseguiam imaginar para onde ele estava indo embora e se ele realmente fosse embora quem ficaria na loja? Por um tempo, nenhum dos alunos disse que ele iria embora, porque estava morrendo; disseram, em sua maioria, que o personagem iria se aposentar ou mudar de cidade, a princípio; quanto à pessoa que tomaria conta da loja mágica, alguns falaram que seria a personagem *Molly Mahoney*, pois ela já era a gerente da loja; outros se lembraram de que, na verdade, ela queria ser pianista.

Estas perguntas foram feitas com o intuito de que as crianças ficassem atentas às informações implícitas nesta narrativa fílmica, pois o sapato gasto era, na verdade, um objeto simbólico representando a chegada ao final da vida; e que o personagem *Edward Magorium*, este que dizia ter mais de 240 anos de idade, iria embora porque estava morrendo e precisava encontrar alguém para substituí-lo na loja, mas que não poderia ser qualquer pessoa.

Ao término do filme, vários alunos começaram a erguer suas mãos, um começando a falar junto com o outro; pedi para que atentassem para as perguntas que seriam norteadoras da discussão do filme, sendo as seguintes: A cena do filme que eles mais gostaram; a cena do filme que menos gostaram ou tinham achado triste; se havia alguma cena que não tinham compreendido; ou em qual cena eles gostariam de estar presentes. A maioria das crianças respondeu que tanto a cena que eles mais gostaram, quanto a cena na qual gostariam de estar presentes neste filme, seria a cena final do filme na qual a loja volta à vida junto com os personagens: *Eric Applebaum*, *Henry Weston* e *Molly Mahoney* que herda a loja.

Não houve cenas do filme das quais não tenham gostado, mas salientaram que há, neste filme, muitas cenas que são tristes, como o momento em que o contador *Henry Weston*, chamado pelo apelido de Mutante, começa a realizar uma auditoria na loja para colocá-la à venda para o *Sr. Magorium* e os brinquedos passam a ficar acinzentados em vez de coloridos; neste momento, perceberam que a loja estava ficando assim, porque o seu dono iria embora, pois, a cor de suas paredes que eram de um vermelho intenso passou para tons de cinza, com manchas na parede; alguns brinquedos estavam parando de funcionar ou funcionando de uma forma estranha.

Houve alunos que se mostraram um pouco confusos em relação às escolhas da personagem *Molly*, pois se, desde o início, o *Sr Magorium* queria que ela fosse a dona da loja, por que ela demorou tanto para aceitar? Entrou-se em uma discussão sobre o que era frustração, sonho, desejo, perseverança e o importante papel que nossas escolhas possuem em nossas vidas; pois a personagem ao longo da trama ainda estava procurando o brilho ou mesmo o sentido da vida dela. A personagem *Molly* se perguntava, a todo o instante, como ela poderia ser uma pessoa brilhante aos olhos das outras pessoas que a conheciam, se ela não tinha se tornado uma pianista famosa como sempre sonhou, se havia desistido da faculdade e mal conseguia tocar no piano suas partituras favoritas.

As crianças demonstraram, em suas falas, o encantamento com os brinquedos presentes nas cenas, riam quando um brinquedo funcionava ou se movimentava sozinho pela loja mágica; chegavam, às vezes, a ficar até de pé ou batiam as suas mãos nas carteiras de emoção; acharam muito engraçados os chapéus que o personagem *Eric* usava; com as mudanças que ocorreram na loja enquanto estava perto do falecimento do dono e o quanto a *Molly* precisava perceber que as mudanças tinham que partir das nossas atitudes para que os momentos da nossa vida se tornem mágicos e inesquecíveis. Os alunos conseguiram compreender isto de uma maneira um pouco diferente, mas perceberam que, a partir da música, enquanto pianista, a personagem *Molly*, com aquele brilho ou talento que ela possuía, poderia fazer com que a loja voltasse a ter vida, a ter voz, cor e música... Tal qual o *Sr. Magorium*, ela poderia ser o coração daquela loja; os alunos ficaram muito encantados com o momento final do filme, no qual a personagem *Molly* atua tamborilando os seus dedos no ar, como se tocasse as teclas de um piano, fazendo com que a vida e a magia voltassem à loja.

Foi observado, pelas falas, olhares, sorrisos, mãos batendo nas carteiras, que as crianças gostaram muito do filme e que, a partir dos brinquedos e das brincadeiras vistas, dessa nutrição estética e imagética experienciadas, estavam sendo ajudadas a pensar a respeito de suas brincadeiras e brinquedos, e sobre as formas de brincar, sobre a importância que o brincar tem na vida deles e na vida de outras pessoas também.

5.3.3 A construção de um brinquedo

Na aula anterior, ficou combinado com os alunos de eles trazerem materiais recicláveis de casa e lhes foi entregue uma listinha com os possíveis materiais a serem utilizados na aula; um ou outro aluno (a) acabou esquecendo de trazer o material pedido e ficaram muito chateados por terem se esquecido; mas a pesquisadora já havia guardado e levado bastante material para que utilizassem, caso precisassem. Neste encontro, foram usadas duas aulas, para a construção de brinquedo, para brincar, ao final das aulas; alguns alunos tiveram bastante dificuldade na hora de escolher e decidir qual brinquedo criariam. Era importante que as crianças escolhessem o brinquedo que iriam construir, antes de começarem, para, ao observarem o material que tivessem, pensassem que brinquedos construiriam com ele, percebendo, assim, quais materiais poderiam se justapor, se sobrepor, encaixar, colar, furar para a confecção final do objeto a ser criado.

Figura 11 – No início da produção de brinquedos



Fonte: A autora (2018).

No primeiro momento, as crianças participantes da pesquisa-intervenção, falaram que iriam fazer bonecas, caminhões e carrinhos; mas, ao longo do percurso, perceberam que, com o material que possuíam, não conseguiriam realizar o brinquedo pensado inicialmente; sendo assim, o brinquedo foi se modificando.

Apenas uma aluna chorou e ficou frustrada, porque não estava conseguindo fazer o brinquedo do jeito que imaginou; mas, com muita conversa e pegando outros materiais, a pesquisadora e as colegas de sala foram conversando com esta aluna. Enfim, a aluna teve outra ideia, aliás, uma ideia muito semelhante à da colega ao seu lado. Os alunos poderiam construir um brinquedo ou um jogo que a imaginação deles desejasse, pois, não precisava ser nem um brinquedo, nem um jogo que já tivesse existido ou mesmo visto no filme.

Figura 12 - Construção de um brinquedo



Fonte: A autora (2018).

Um aluno, de modo especial, criou primeiro um alienígena com o rolinho do papel higiênico e palitos de madeira, depois virou o personagem *Plâncton* do desenho animado *Bob Esponja*; ele foi brincando e, ao mesmo tempo, transformando o seu próprio brinquedo, construindo e reconstruindo o seu pensamento em relação ao que este brinquedo poderia representar. Várias crianças construíram bilboquês como o representado na figura 13, (p.104) a partir de garrafas pets de 2 litros de plástico, recortadas ao meio; estas foram lavadas para serem reutilizadas (neste momento a pesquisadora auxiliou as crianças para que não se ferissem com a tesoura), o uso de barbantes, fita crepe e de 2 tampinhas de garrafas.

Figura 13 - Bilboquê

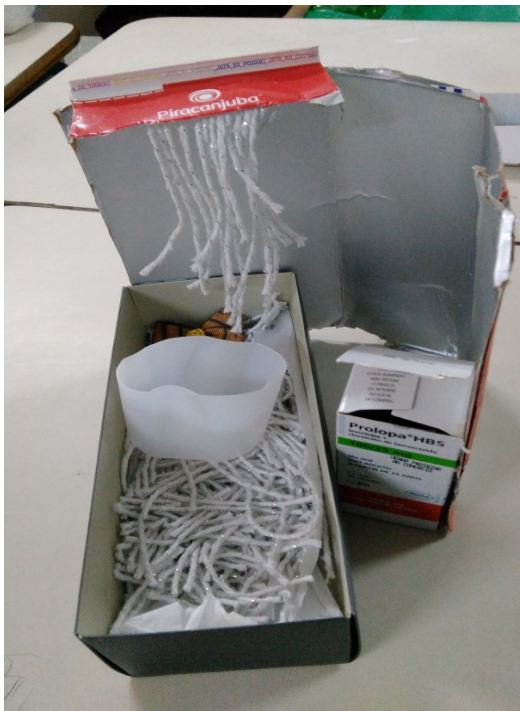


Fonte: A autora (2018).

Nota: Produção realizada por aluno (a), 2018.

Algumas crianças montaram, com seus materiais, banheiros com banheiras, utilizando-se de embalagens de leite cortadas e justapostas; para a base do chuveiro, também se utilizou uma parte da embalagem de leite e barbantes cortados e colados fazendo alusão à água caindo do chuveiro e enchendo a banheira, como visto na figura 14 (p.105); casinhas de boneca de papelão; bonequinhos de caixa ou mesmo de papelão, de potinhos de “Danone”; carrinhos de caixas de ovos; pequenas naves alienígenas a partir de 2 tampas de shampoo justapostas e fita crepe para uni-las (figura 15, p.105); vai e vem de garrafas pets de plástico e barbante; sofazinho de caixa de cereais; copinhos com jarrinha de papelão e plástico; televisão de papelão; aparecendo em suas representações elementos e objetos do cotidiano que também podem se tornar brinquedos.

Figura 14 – Banheiro com chuveiro e banheira



Fonte: A autora (2018).

Nota: Produção realizada por aluno (a), 2018.

Figura 15 – Nave alienígena



Fonte: A autora (2018).

Nota: Produção realizada por aluno (a), 2018.

Todos os alunos presentes conseguiram concluir suas ideias, seus brinquedos, até a aluna, que, a princípio, não estava conseguindo, realizou a proposta dentro do mesmo tempo que os outros; combinaram de levar os brinquedos para brincarem durante o intervalo daquele dia de aula.

5.4 Um retrato do encontro entre a dança e a música

Neste encontro, foram utilizadas músicas infantis relacionadas com o tema das brincadeiras e dos brinquedos, para que os participantes pensassem em como criar corporalmente e musicalmente, utilizando-se da arte; fizeram muita festa no momento em que a pesquisadora chegou à sala; neste dia, todos os alunos estavam presentes.

Ao longo do projeto, sem dúvida alguma, este foi o dia mais difícil, pois, foi a primeira vez que trabalhamos com música e dança dentro da sala de aula; em virtude da chuva; a aula de Educação Física estava sendo no pátio da escola, local pensado, a princípio para desenvolvermos esta proposta. Houve um pouco de tumulto no início, em razão do fato de alguns alunos não quererem participar e ficarem sentados em seus lugares; disseram que estavam com vergonha e que não queriam dançar na frente dos colegas; não foi possível empurrar tanto as carteiras e cadeiras para o fundo da sala de aula, ficando com um espaço restrito para a execução da proposta.

A princípio, a pesquisadora deixou que eles dançassem livremente as músicas infantis da cantora Adriana Calcanhoto (1965), com o CD **Adriana Partimpim**, Calcanhoto (2009); do cantor e multi-instrumentista Hélio Ziskind (1955), com o CD **Meu pé meu querido pé**, Ziskind (1997); do cantor e compositor Toquinho (1942) com o CD **Casa de brinquedos**, Toquinho (1983); do compositor Heitor Villa-Lobos (1887-1959) com a música **O trenzinho do caipira**, Villa-Lobos (2002).

As crianças, ao dançarem, acabavam pulando uma em cima da outra, empurrando o colega, dando ombrada, fazendo uns golpes de luta no meio; foi preciso retomar a comanda várias vezes, dizendo para respeitarem uns aos outros, principalmente o corpo do outro. Perguntei para os alunos como poderiam dançar, respeitando o corpo dos seus colegas; como seria dançar sozinho com o próprio corpo, sentindo o ritmo da música, a sua melodia e ouvindo a sua letra; será que a forma como eles estavam dançando tinha a ver com a música que eles estavam escutando?

Ao ouvirem a música **O trenzinho do caipira**, saíram empurrando uns aos outros que nem malucos, gritando, atropelando os outros e achando que estavam fazendo um trem... A música foi interrompida e feito esse questionamento: Olha,

será que se um trem sair assim da estação ferroviária dará certo, será que se cada vagão andar num ritmo diferente do vagão a sua frente ou atrás de você dará certo? Será que para um trem funcionar, sem descarrilhar todos os vagões, não precisa estar na mesma velocidade, no mesmo ritmo?

A música foi recomeçada e foi solicitado que recomeçassem, a partir da seguinte proposta: Vamos pensar que o nosso trem está parado na estação, na hora em que começar a música, ele irá começar a se movimentar bem lentamente para sair da estação, tentando seguir este ritmo para que todos os meus colegas consigam um acompanhar o outro. Os alunos foram conseguindo seguir o ritmo da música, seguir a intensidade, o timbre da música, percebendo aos poucos os movimentos que o seu corpo poderia fazer no ritmo da música, que eles estavam ouvindo; foi um trabalho árduo para conseguirem formar um trem sem interferir no espaço do outro, respeitando a maneira como o outro estava dançando.

Em seguida, foi proposto aos alunos cantarem e dançarem uma música infantil em grupo, para apresentarem para os colegas da sala; foram indagadas quais músicas infantis eles conheciam, sobre quais temas, se havia alguma que, em sua composição, abordasse a temática do brinquedo, da brincadeira ou até mesmo, de uma brincadeira na qual se canta música. Rapidamente, formaram seus grupos e disseram que tinham a letra na ponta da língua; as crianças cantaram e dançaram músicas dos seguintes ritmos: *funk* e sertanejo universitário; a maioria das músicas apresentadas não eram conhecidas pela pesquisadora; enquanto alguns alunos se apresentavam, via-se um pouco de falta de respeito dos colegas, porque eles não estavam habituados a verem seus colegas se apresentarem, verem seus colegas dançando ou mesmo cantando; havia crianças, durante as apresentações, de costas, rindo ou conversando.

A pesquisadora conversou com as crianças sobre a importância de contemplarmos e apreciarmos o trabalho ou apresentação dos nossos colegas, pois, não era fácil nos apresentarmos sob a observação do outro; foi salientado que, sempre, após uma apresentação, devemos aplaudir os colegas, quando estes terminam e que não deviam rir dos que estavam se apresentando diante da turma.

Houve alunos que não quiseram apresentar e apenas assistiram aos seus colegas; houve grupos que, ao término da sua apresentação, já queriam apresentar outra dança, com outra música. Foi retomado o que havia sido pedido antes destas apresentações: que a proposta era sobre músicas infantis, músicas que fizessem

parte de brincadeiras ou cantigas de roda, que eles poderiam sim, se apresentar novamente, desde que atendessem à comanda.

Prontamente, um grupo de alunas falou que sabiam a letra da música **A Linda Rosa Juvenil**; apresentaram-na, inclusive em formato de roda. Após esta apresentação, os alunos se recordaram de que a letra desta cantiga estava no livro de texto (do aluno) do material Ler e Escrever; foram abrindo suas mochilas e pegando o livro, para procurarem outras cantigas, como: **A careca do vovô**; **A barata**; **Do-ré-mi-fá**; **Se essa rua fosse minha**. Foi percebido que, ao cantarem, tiveram muita dificuldade com o ritmo da música e em conseguirem manter este ritmo até o final dela; todos cantando enfileirados, uns ao lado dos outros, na frente da sala.

Ficou evidente que estas crianças não possuem o hábito de cantar cantigas de roda ou de vivenciar estas cantigas como uma brincadeira. É primordial que estas crianças vejam e tenham a experiência de como cantar uma cantiga de roda em roda, de darem as mãos ao realizarem esta dança circular, que, ao mesmo tempo, também é uma brincadeira cantada, em sentirem o ritmo e as vibrações deste grupo ao cantarem e dançarem juntos, pois as cantigas vão muito além de um texto para ser lido e analisado, sentado apenas dentro da sala de aula.

5.4.1 Entre sons e movimentos: Imagens das experiências vivenciadas

As crianças, mesmo apresentando algumas dificuldades em compreenderem a proposta que interligou a linguagem da dança e da música, devido ao fato de este encontro ser o primeiro a acontecer dentro da aula de arte, exercitaram o pensamento musical e cinestésico, simbolizando-os tanto através dos sons quanto da forma em que sentiram e pensaram a música ao dançarem. Reproduziram algumas músicas que fazem parte de seus cotidianos, conheciam o ritmo e a melodia destas músicas, mesmo a letra de algumas sendo inadequadas para suas faixas etárias. Acreditamos que, “a escola, como espaço tempo de ensino e aprendizagem sistemático e intencional, é um dos locais onde os alunos têm a oportunidade de estabelecer vínculos entre os conhecimentos construídos e os sociais e culturais”, portanto é necessário valorizar o conhecimento musical trazido por estes alunos, para identificarmos o que é produzido e difundido na comunidade

na qual ele faz parte, partindo deste ponto para introduzirem-se novos conteúdos (FERRAZ; FUSARI, 2014, p.19).

Elaboraram movimentos com naturalidade e expressividade, pois conseguiram desde pular, saltar, andar, esticar até rodopiar, como a imagem vista na figura 16 (p. 109), mesmo não percebendo estes movimentos como algo significativo para a construção de possíveis passos ou etapas de uma coreografia. No entanto, os alunos, em sua maioria, não exploraram os planos baixo, médio e alto ao dançarem; tiveram dificuldades para realizarem o movimento conjunto de um trem se locomovendo, pois precisavam estar com as mãos sobrepostas ao ombro do colega a sua frente e se locomoverem no mesmo ritmo e ao mesmo tempo como visto na figura 17 (p. 110); ficaram prejudicados os movimentos de curvar, de torcer, de balançar seus corpos dentro do ritmo proposto pela melodia **O trem do caipira**.

Figura 16 – Coreografia iniciada pelas alunas “Rodopiando”



Fonte: A autora (2018).

Figura 17 – Coreografia iniciada pelos alunos (as) “Trenzinho”



Fonte: A autora (2018).

Nas apresentações improvisadas em pequenos grupos os (as) alunos (as) conseguiram propor uma pequena coreografia, sendo todas iniciadas por um dos (as) alunos (as) e os outros colegas, posicionados atrás ou de lado, copiando seus movimentos de braços e pernas quando havia, além de cantarem as músicas juntos, mesmo estas estando fora do ritmo original. Para estas análises, foram assistidas as filmagens realizadas neste encontro entre a música e a dança.

5.5 Um retrato do encontro com o teatro

A aula deste encontro foi sobre os jogos teatrais ou jogos dramáticos, sendo muito divertido; as crianças riram muito, na verdade nós rimos juntos; foi a primeira vez que as crianças fizeram na vida deles os jogos teatrais; tanto é que ao falar que iríamos trabalhar com os jogos dramáticos, ninguém sabia o que era... Antes de iniciarmos, foi explicado como eram os jogos dramáticos, qual era a intencionalidade destes jogos, a importância de pensarmos na expressão facial, na expressão corporal, em como fazer com que, a partir das expressões faciais e corporais, elas conseguiram interpretar os sentimentos humanos, uma cena, um objeto, ou até mesmo uma obra de arte, temática da aula.

Primeiramente, foi realizado, um levantamento, a partir do filme assistido, **A loja mágica de brinquedos**, das cenas, das quais elas gostaram muito no filme, dos brinquedos e das brincadeiras vistas, perguntando: Quem conseguiria representar esta cena? Quem consegue fazer a cena em que a *Molly* dá vida à loja, em que ela tamborila os dedos como se fossem teclas de piano? Alguns timidamente se levantaram da carteira e fizeram em pé ao lado da carteira... E algum brinquedo? Quais brinquedos havia no filme? Um aluno respondeu que havia um foguete... A pergunta voltou para os alunos: Quem será que consegue imitar um foguete? Como será que a gente faz para realizar com o nosso corpo os movimentos de um foguete? Um ou dois alunos tentaram fazer ainda ao lado de suas carteiras... Retornamos a perguntar: Tinha algum outro brinquedo bacana que daria para vocês imitarem com os seus corpos? Um aluno falou que havia um macaquinho que ficava tentando agarrar o braço das pessoas, e então o aluno realizou com o seu próprio corpo, o movimento que este brinquedo fazia no filme.

Aos pouquinhos, a maioria, vendo os colegas fazendo, imitando um ou outro brinquedo, fazendo seus próprios movimentos ainda sentados, um ou outro que se levantaram da carteira para realizarem o que estava sendo proposto. Foi dito, então, que iríamos fazer uma aula diferente, nós iríamos fazer estes tipos de jogos sobre brincadeiras e brinquedos, e que também iríamos conhecer algumas obras de arte.

A pesquisadora e os alunos, empurraram as carteiras e cadeiras para o fundo da sala; neste momento foi uma confusão, porque eles falaram que nunca tinham trabalhado na sala de aula a não ser sentados nas carteiras em fileira; os alunos puderam explorar o espaço da sala de aula; trabalharam em pé em alguns momentos, agachados, sentados no chão, deitados, conforme a brincadeira dita ou obra de arte vista para que as crianças realizassem os jogos dramáticos.

5.5.1 Da leitura de imagens aos jogos dramáticos

Trabalhamos com a obra de arte de crianças brincando, intitulada **Futebol** do artista Candido Portinari (1903-1962); com a obra intitulada **Malabarismo** de Rubem Grilo (1946); com uma fotografia de um parque projetado pelo arquiteto Burle Marx (1909-1994), intitulada **Obra Paisagística**; com uma fotografia intitulada **Miriti**

Bonecos Dançando, de Luiz Braga (1956) e uma obra feita por um (a) colega da sala (2009), intitulada **Rela Congela**.

A pesquisadora propôs um olhar para obras cuja temática tivesse ligação com brinquedos, com o ato de brincar e que poderiam ter alguma relação brincadeiras. Foram procuradas obras que fossem diferentes umas das outras, pois nem sempre uma obra de arte, mesmo possuindo o mesmo tema, nos sensibiliza, ou seja, “não é simplesmente o assunto, o conteúdo que nos emociona, mas a forma criada para expressá-lo. É aí que a marca pessoal do artista – a sua poética ou marca coletiva vivida em processos colaborativos – se funda”. Sendo esta diferença em sua produção a nos provocar a reflexão, o encantamento, a indiferença, entre tantos outros sentimentos (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p.51).

Ao mostrar a obra de Portinari, **Futebol**, representada na figura 18 (p.113), uma pintura a óleo de 1935, a pesquisadora esclareceu que tentariam fazer esta cena e congelar como se fossem os personagens e lugares retratados na obra; mas que, para isto acontecer, era primordial que observassem a obra e analisassem o que viam nela, porque já tinham conseguido identificar que era a representação de um jogo de futebol.

Os alunos perceberam que a obra de Portinari tinha animais soltos por perto do campinho de terra, mas animais diferentes dos que vemos hoje dentro da cidade; um cemitério com uma cruz enorme; e frisaram que, nesta cidade, tinha morrido pouca gente, pois se comparado com o cemitério da cidade em que moram, era muito maior; era dentro de uma cidade que não tinha asfalto; que os tocos das árvores eram um dos gols. A pesquisadora perguntou se havia alguma menina jogando futebol nesta cena; falaram que não tinha; indagou por que não havia meninas jogando futebol; falaram que as meninas deviam estar brincando com bonecas dentro de casa; perguntou se, hoje em dia, as meninas jogam futebol; responderam que sim, mas não com eles; não se atentaram nem às cores e nem às formas vistas na obra.

A pesquisadora ressaltou aos alunos que a produção do artista, Portinari, possui diferentes temas, mas que esta obra em especial, representa suas lembranças de Brodóski, cidade na qual viveu a sua infância. O artista, na obra **Futebol**, pinta os meninos sem rostos, são bem pequenos, há uma representação imensa da paisagem, na qual vemos vários lugares da mesma cidade, predominando os tons de marrom e verde.

A cena congelada contou com todos os alunos presentes na aula; a maioria quis fazer parte dos jogadores de futebol e um se prontificou para ser a bola (ficou todo encolhidinho no chão); alguns foram às árvores e erguiam seus braços como se fossem galhos; outros imitaram os animais e ficaram agachados ou em quatro pontos; as casas foram construídas, ao se juntarem pelos ombros ou pelos braços entrelaçados para o alto, como se fossem uma estrutura com telhado; mas nenhum deles quis ser o cemitério e muito menos os túmulos. As crianças, ao realizarem esta cena congelada da obra, identificaram os seus elementos estruturais para conseguirem torná-la real com os seus corpos.

Figura 18 - Obra Futebol de Cândido Portinari



Fonte: ARTE BR, 2003, s/p.

O jogo, baseado em Burle Marx (1909-1994), **Obra Paisagística** de 1949/94, figura 19 (p.114), foi um pouco diferente; os alunos, a partir desta imagem do parque teriam que pensar em qual brincadeira gostariam de brincar neste lugar. Sugeriram várias brincadeiras, como: esconde esconde, rela congela, pega pega, de bater palmas.

Indagou-se aos alunos, porque associaram estas brincadeiras com a imagem que estavam vendo; citaram estas, por serem brincadeiras que daria para ocorrerem em um lugar em que eles tivessem mais liberdade para correr, para subir em árvores, pois, na imagem, havia muitas árvores que eram grandes; que poderiam se esconder atrás de uma pedrona, pois, estavam vendo várias pedras ao redor das

árvores e que poderiam se esconder perto de um lago também. Neste momento, a pesquisadora perguntou se eles estavam vendo algum lago na imagem e os alunos falaram que não, mas que poderia haver, pois, na foto, só havia um pedaço do lugar.

A pesquisadora relatou aos alunos que esta obra teve seu início no ano 1949, quando Burle Marx, adquiriu um sítio, chamado de Santo Antônio da Bica no estado do Rio de Janeiro, havia nele uma casa de fazenda e uma capela do século XVII; e seu término apenas no ano de 1994, pois, foi o ano da morte do arquiteto e paisagista em questão. Burle Marx (que passou a viver no local) restaurou estas edificações, já existentes no sítio, ao compra-lo e levou para o sítio toda a sua coleção de plantas, esta iniciada em sua infância. Neste sítio, estão reunidas ainda na atualidade, coleções de plantas tropicais e semitropicais de vários lugares do mundo, possuindo um montante de mais de 3.500 espécies de plantas, algumas eram nativas da região, mas a maioria foi plantada durante o período de 1949 a 1994.

Após estes esclarecimentos sobre a obra, os alunos realizaram a cena congelada da brincadeira que imaginaram, podendo ser feita em duplas ou em trios de alunos.

Figura 19 – Obra Paisagística de Burle Marx, 1949/94 .



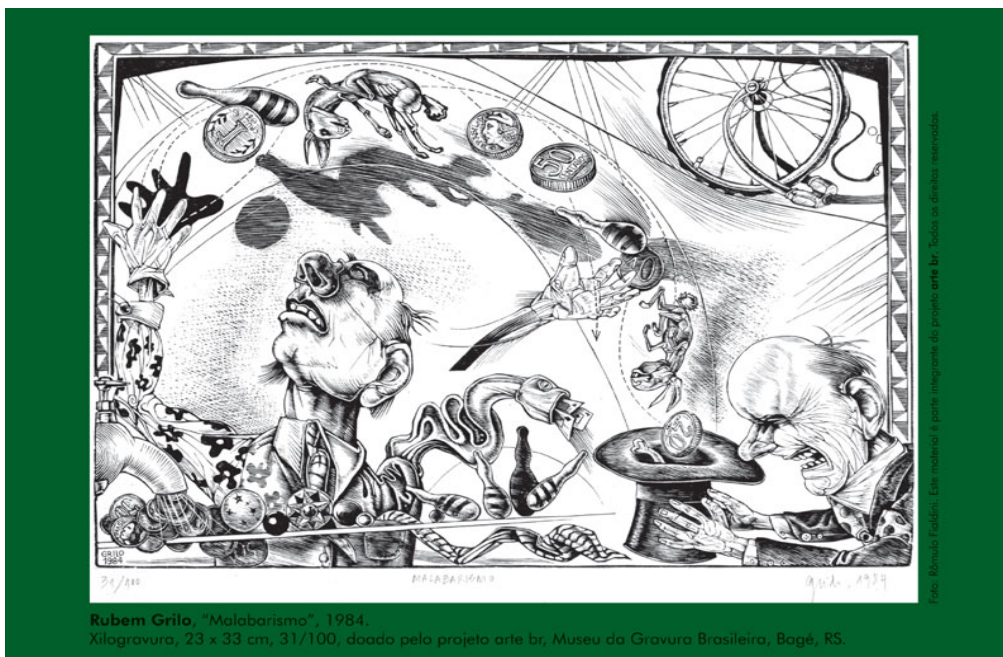
Fonte: ARTE BR, 2003, s/p.

A cena e a leitura baseada na xilogravura (técnica de gravura na qual se utiliza uma matriz de madeira, a imagem gravada pode ser reproduzida sobre o papel), de Rubem Grilo (1946), **Malabarismo**, de 1984, figura 20 (p.115), foi bem interessante, porque a obra tem uma forte vertente política, retratando os malabarismos realizados pelos governantes da época em que a obra foi criada, se relacionando com a famosa frase “Pão e circo”, existente desde o antigo Império Romano, para a distração de seu povo quanto à má gestão política.

No entanto, os alunos ao verem a obra, inter-relacionaram as imagens representadas apenas com a questão do circo; das brincadeiras circenses; dos personagens circenses (acharam que eram palhaços); dos atores circenses; do picadeiro; dos objetos utilizados no circo, como a cartola, os pinos, as roupas, e a bicicleta de uma roda só (monociclo); ficaram impressionados ao conseguirem identificar as sombras de alguns elementos presentes na obra.

Contaram que já foram no circo; com quem foram, quais espetáculos gostavam de assistir e qual não gostavam. Para a realização desta cena congelada deixei que as crianças escolhessem qual personagem ou objeto queriam ser; podendo até serem os mesmos personagens.

Figura 20 – Obra Malabarismo de Rubem Grilo, 1984.



Fonte: ARTE BR, 2003, s/p.

Da imagem fotográfica de Luiz Braga (1956), **Miriti Bonecos Dançando**, figura 21 (p.116), as crianças identificaram os barcos coloridos como sendo de madeira e os casais também; aqui, o artista faz alusão aos brinquedos nordestinos e ao artesanato. Comentaram que eram muito coloridos, que dava vontade de pegar e brincar com as peças; foi perguntado a onde eles achavam que estavam estes brinquedos; alguns responderam que em uma loja, no shopping, na casa do artista; nenhum pensou e expressou a possibilidade de estarem em uma feira livre ou mesmo de serem vendidos na rua.

A pesquisadora ressaltou que o fotógrafo, Luiz Braga, começou a fotografar aos 11 anos, pois, ganhou a que seria a sua primeira câmera fotográfica. Tendo como tema para os seus registros fotográficos a sua própria cidade de Belém e depois o estado vizinho, o Amazonas. Braga registrou com suas lentes a história e a cultura da sua cidade, percebendo que para ele, o que na verdade importava captar na imagem eram: a cor, a luz e a geografia ao seu redor.

A cena congelada proposta como jogo para esta obra começaria em movimento e depois congelaria; as crianças que estivessem imitando os movimentos de dança dos casais ficariam como uma estátua e as crianças que estivessem imitando os movimentos de navegação dos barcos atracariam no porto; após uma rodada, os alunos pediram para trocarem de personagens.

Figura 21 – Obra Miriti Bonecos Dançando, de Luiz Braga, 2001.



Fonte: ARTE BR, 2003, s/p.

A última leitura de obra proposta foi o desenho/colagem **Rela Congela** (2018) de um aluno (a) da sala, figura 22 (p.117). Os alunos ficaram de olhos arregalados quando foi dito que a obra era de um artista da sala, e que o mesmo havia feito a brincadeira rela congela como sua brincadeira favorita em sua última produção. Eles amaram ver a obra do colega da sala com a nomenclatura de obra de arte, com o status de uma grande obra de arte, houve uma nova representação, um novo olhar para o trabalho do colega, com o status de uma obra de arte, porque a pesquisadora estava remetendo a uma leitura de obra, para uma apreciação estética.

Realizaram inferências sobre a mistura de técnicas utilizadas, sobre as cores que foram escolhidas para dar a sensação de que as crianças estavam congeladas e em diferentes lugares; sobre os obstáculos criados como se fossem um jogo de vídeo game, pois na vida real não conseguiriam estar nas posições desenhadas pelo artista. Acharam engraçado realizarmos uma cena congelada de uma brincadeira que tem um nome semelhante e disseram que esta obra havia sido a mais fácil de pensarem em como fariam a imitação, pois eles brincam sempre de Rela congela.

Figura 22 – Obra Rela Congela, realizado por um aluno (a) do 3º ano, 2018.



Fonte: A autora (2018).

Nota: Produção realizada por aluno (a), 2018.

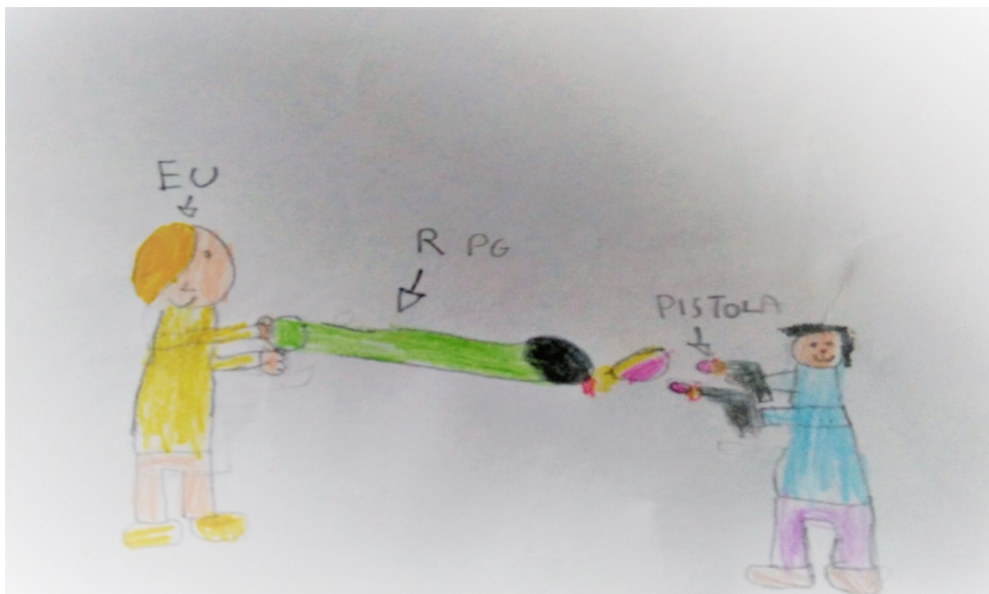
5.5.2 Quando os jogos dramáticos baseados em obras de arte, brincadeiras e brinquedos se tornam desenhos

Os jogos dramáticos prosseguiram para os jogos de imitação de brinquedos; os alunos imitaram o movimento da bola, do carrinho, de bonecas, de bonecas dançando, bonecos de guerra, personagens de jogos de internet, pulando corda. Conforme a pesquisadora dizia o nome do brinquedo ou das brincadeiras, estas que lhes eram comuns, por fazerem parte de seus repertórios imagéticos, eram projetados em seus desenhos realizados em atividades anteriores. Segundo o autor Vigotski (1989, p.117), a ação do brincar na infância é muito importante, pois, “cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança”. A criança ao brincar modifica comportamentos ou mesmo hábitos e quando brinca, “é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, (...) uma grande fonte de desenvolvimento”.

Ao final da aula, foi proposta, para os alunos, uma tarefa para desenharem em casa, como havia ocorrido a aula desse dia; foram motivados para pensarem em como eles poderiam criar em seus desenhos, representações com seus corpos sobre como era uma bola ou um carrinho, o seu movimento, o seu formato. Lembrando-se de como havia sido realizado o movimento desta bola; como se tornaram um carrinho; como os seus corpos imitaram um carrinho no desenho; pois, desenhar o carrinho é identificar o brinquedo, mas como que identificar os seus corpos brincando de ser este brinquedo?

No intuito de analisar as produções dos alunos, destacam-se cinco (05) trabalhos que foram fotografados pela pesquisadora e editados posteriormente, sendo um (01) desenho da representação de uma luta entre bonecos; um (01) desenho de várias imitações e cenas congeladas realizadas; uma (01) produção de um menino rodando tal qual um pião e, depois, como um boneco de guerra; duas (02) produções baseadas nas leituras de obras de arte, sendo uma na cena congelada da obra **Futebol** de Cândido Portinari e a outra na **Obra Paisagística** do arquiteto e paisagista Burle Marx.

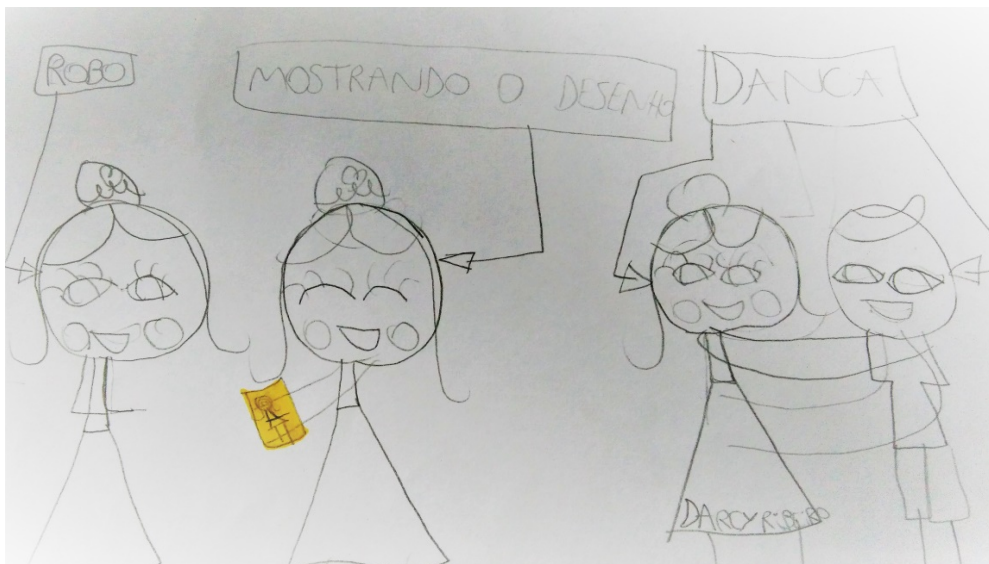
Figura 23 – Representação de uma luta



Fonte: A autora (2018).

Nota: Produção realizada por aluno (a), 2018.

Figura 24 – Representação dos jogos dramáticos.



Fonte: A autora (2018).

Nota: Produção realizada por aluno (a), 2018.

Figura 25 – Representando o giro de um pião e um boneco de guerra



Fonte: A autora (2018).

Nota: Produção realizada por aluno (a), 2018.

Nos desenhos das figuras 23 (p.119), 24 (p.119) e 25 (p.120), as crianças desenharam elas próprias, realizando brincadeiras ou como se fossem brinquedos; ficou bem explícito qual é a brincadeira ou brinquedo que fizeram nas cenas congeladas ou mesmo nos jogos de imitação; em todos os desenhos, conseguimos distinguir os personagens femininos e masculinos representados nas produções, tanto pela roupa que vestem, quanto pelos cabelos e pelas expressões faciais, desenhadas com muitos detalhes.

O desenho visto na figura 24 (p.119) traz vários momentos vivenciados pelas crianças neste encontro com o teatro e os seus jogos; já o desenho da figura 25 (p.120) além dos personagens, o (a) aluno (a) realizou um cenário baseado na sala de aula, pois, encontramos elementos, como: o quadro, o ventilador e as janelas atrás dos personagens desenhados. Percebe-se que as crianças tanto ao realizarem os jogos simbólicos quanto nas representações dos jogos em seus desenhos, “ultrapassaram (...) os estreitos limites da manipulação de objetos que a cercam”, penetrando em “um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz”, pois as crianças assimilam, “o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles.” (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2017, p.59).

Figura 26 – Representação da obra Futebol de Portinari



Fonte: A autora (2018).

Nota: Produção realizada por aluno (a), 2018.

Figura 27 – Representação baseada na Obra paisagística de Burle Marx



Fonte: A autora (2018).

Nota: Produção realizada por aluno (a), 2018.

As produções das figuras 26 (p.121) e 27 (p.121) são baseadas nas cenas congeladas baseadas nas obras, **Futebol** de Portinari e **Obra Paisagística** de Burle Max. Na figura 26, o (a) aluno (a) retrata o jogo de futebol com meninos jogando bola ao fundo do desenho, mas o complementa com meninas pulando corda em primeiro plano na imagem; do lado direito há um banco (inclusive escreve a palavra

banco sobre o mesmo), crianças, flores e árvores; a distinção entre meninos e meninas é percebida tanto pelas roupas, acessórios, quanto pelos cabelos. Na figura 27, o (a) aluno (a) cria um lago/rio entre as árvores, mas também utiliza elementos da natureza como: flores, plantas, árvores e pedras existentes na obra original; além de construir um cenário no qual inclui uma borboleta, um pássaro, o sol e as nuvens. A personagem feminina, identificada pelos cabelos compridos, está escondida próxima ao rio/lago criado ao centro do desenho, vemos apenas a sua cabeça.

5.6. E quando todas as linguagens se misturam que retrato dá?

No último encontro, para encerrar o projeto, nos organizamos para brincar em algum lugar da escola; combinamos que poderiam trazer os brinquedos criados por eles na aula, além de seus brinquedos favoritos, para brincarmos juntos. Algumas crianças tinham se esquecido de trazerem os seus brinquedos; a princípio, ficaram chateadas achando que, então, não poderiam sair para brincarem com seus colegas. Fomos brincar em um espaço gramado ao lado da quadra de esportes da escola, uma vez que a mesma se encontrava ocupada com aula de Educação Física de outra turma.

Conversamos sobre os brinquedos escolhidos e trazidos para a escola, por que tinham escolhido estes brinquedos para trazerem nesse dia, quais os significados que tinham para eles, de quem haviam ganhado ou como adquiriram aquele brinquedo. Todos ficaram encantados com os brinquedos que a pesquisadora havia levado e que fizeram parte da sua infância e, um que ela havia comprado em especial este ano; suas bonecas japonesas, seu cavalete, uma *Barbie* negra; em nenhum momento foi observado sinal de preconceito pela cor da pele da boneca; muito pelo contrário, as meninas ficaram simplesmente apaixonadas pela boneca *Barbie*; chegaram a discutir para verem quem iria brincar com ela.

Havia faltado alguns alunos por ser um dia de jogo de futebol do time brasileiro na Copa do Mundo na Rússia (2018), havíamos trazido uma manta para colocarmos na grama; então, as meninas montaram suas brincadeiras ali em cima;

cantaram **Adoletá**⁴ para ver quem iria brincar com qual brinquedo; foram se revezando para brincarem umas com as bonecas das outras e com as da pesquisadora também, como vistos na figura 28 (p.123).

Figura 28- Interagindo com brinquedos antigos da pesquisadora.



Fonte: A autora (2018).

Havia bonecos (as) /personagens de cachorro, gatinho, acessórios para as bonecas em geral; todas as crianças iam brincando e adaptando os brinquedos conforme o direcionamento da brincadeira; o cavalete de pintura que a pesquisadora havia levado virou um armário de roupas, depois havia virado um quarto de dormir...

Na figura 29 (p.124), vemos as meninas brincando, algumas imaginaram que foram ao shopping com suas filhas e filhos, enquanto outras meninas se divertiram demais com os brinquedos da pesquisadora interligando-os com os delas; foi de extrema delicadeza, além de encantador, quando uma das meninas cantou a música "A linda rosa juvenil" para a sua boneca dormir; todas criaram brincadeiras imaginárias, em que estavam passeando por muitos lugares existentes em uma cidade. Vigotski (2009, p.23) afirma que, os elementos afetivos, estão contidos nas

⁴ **Adoletá. Jeito de brincar:** Em roda, um grupo de crianças intercala as mãos: um participante coloca a mão direita sobre a esquerda do colega do lado. Cada jogador bate na mão do outro, que "passa a palma" para o outro amigo, enquanto cantam a música abaixo (cada sílaba vale uma palma), até atingir a letra "u". Aquele que conseguir bater na mão do colega ao falar "u" desclassifica o outro. Caso contrário, ele mesmo deve sair do jogo. Vence quem ficar por último na brincadeira. Letra de música:

"Adoletá

Lepeti, peti, cola

Puxa o rabo do tatu

Quem saiu foi tu

Com a letra 'u'."Disponível em: <http://mapadobrincar.folha.com.br/brincadeiras/palmas/372-adoleta-1>. Acesso em: 18/02/2019.

formas de representação criadora, pois, “tudo o que a fantasia construa influenciará reciprocamente os nossos sentimentos”, e mesmo que, “não concorde (...), com a realidade, todos os sentimentos que provoca são reais, efetivamente vividos pelo homem que os experimenta”.

Figura 29 – Meninas do 3º ano brincando



Fonte: A autora (2018).

Os meninos trouxeram uma bola, e foi a campeã; alguns trouxeram seus bilboquês e espaçonaves, mas no momento em que chegamos ao gramado, eles deixaram os brinquedos de lado na hora em que viram que eles teriam espaço para jogarem futebol; arranjaram dois golzinhos, se organizaram rapidamente e foram para uma partida de futebol (figura 30 e 31, p.125).

Há um aluno desta sala que tem uma deficiência física na perna, não quis, a princípio, interagir com nenhum dos grupos; mas quando foi percebido, na verdade, que ele estava brincando imaginariamente como se ele fosse o juiz da partida de futebol dos meninos, gritando que tinha sido falta; de repente ele falou à pesquisadora que gostaria de ter um cartão para dar falta para esses meninos; foi muito interessante, pois interagiu de uma outra maneira; ele, em nenhum momento, se sentiu de fora da brincadeira, como a pesquisadora, a princípio, havia imaginado.

Figura 30 – Meninos do 3º ano se organizando para jogarem futebol.



Fonte: A autora (2018).

Figura 31– Meninos do 3º ano jogando futebol



Fonte: A autora (2018).

Ao final, os dois grupos, de meninos e meninas, se juntaram e fizeram um campeonato de embaixadinha; brincamos de pega pega; no momento em que voltamos à sala, para guardarmos os brinquedos e para nos despedirmos, pois, estávamos encerrando o projeto. As crianças acharam que estava encerrando o projeto porque estava acabando o bimestre e que a pesquisadora voltaria depois das férias; quando informadas que a pesquisadora não voltaria, foi uma tristeza geral; perguntaram se ela não havia gostado deles. A pesquisadora afirmou que gostava muito de todos eles sim, mas que ela estava desenvolvendo um projeto por

um tempo determinado e que ele havia se encerrado; que era difícil, mas que a despedida havia chegado.

Neste último encontro, foi possível ver o quanto a questão do lúdico proposta nas aulas de arte através das linguagens das artes visuais, dos jogos dramáticos do teatro, da música e da dança, esteve presente nas experimentações, nas criações e na imaginação das crianças, ao interagirem com seus colegas e ao brincarem com seus brinquedos. De acordo com Ferraz e Fusari (2014, p.128), “o lúdico e o brincar na escola podem ser mobilizadores de conhecimento que, sem deixar de lado o aspecto prazeroso e espontâneo, expressa nos brinquedos e brincadeiras, as atitudes e os momentos de apreensão dos saberes”. O brincar com intencionalidade, sistematizando os conteúdos trabalhados, discutindo sobre o que conhecem, propondo desafios, reexaminando as comandas dadas, todas estas etapas ou movimentos mediados pelo professor de acordo com uma proposta metodológica qualitativa, de aporte histórico-cultural, é indispensável para o desenvolvimento das crianças desta faixa etária.

A seguir apresentaremos o último capítulo desta dissertação, Reflexões sobre a prática vivida: Resultados e Discussões, onde foram analisadas as entrevistas realizadas com a professora e com os alunos.

6 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA VIVIDA: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, apresentaremos as análises das concepções e reações dos participantes com relação ao ensino da arte e à prática docente, a fim de verificar suas percepções sobre o tema da pesquisa. Além disso, vamos descrever e analisar a experiência do projeto de intervenção com os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais e a percepção que estes tiveram à respeito da experiência vivida em sala de aula.

A discussão da entrevista com a professora e os alunos será enriquecida com as observações realizadas na prática durante o projeto de intervenção.

6.1 O modo de pensar de uma professora: notas de uma entrevista semiestruturada

Ao se falar sobre “arte e sua inclusão na educação escolar, estamos pensando em seus vários conceitos e significados, o que implica necessariamente a explicitação, ainda que breve, do que se entende por arte”, e o que abarca enquanto componente curricular, pois com o advento da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) no ano de 1996, tornou o ensino de arte “obrigatório em toda a educação básica no Brasil, mas o grande desafio é garantir que isto se faça de maneira a aprimorar a formação artística e estética dos estudantes.” (FERRAZ; FUSARI, 2014, p. 17).

Pensando justamente neste aprimoramento na formação dos estudantes, realizou-se, antes de iniciarmos a pesquisa interventiva na escola, uma entrevista semiestruturada (transcrição literal da fala da professora quando citada), com a professora do 3º ano do Ensino Fundamental da referida Escola Municipal, para averiguar a concepção da professora regular desta sala em relação ao componente curricular Arte.

Diante desta concepção, realizou-se uma análise da prática pedagógica adotada pela professora participante, visando identificar se a prática adotada pela mesma está em consonância com o currículo de Arte. Na perspectiva de identificar a formação da professora, durante o curso superior de Pedagogia ou mesmo durante o Magistério, lhe foi perguntado se a mesma teve alguma disciplina de Metodologia do Ensino da Arte.

“Que eu me lembre não, a arte era uma disciplina que parece que sempre ficava meio a parte [...]”.

A entrevistada ainda comenta que em sua formação tanto no Magistério quanto no seu curso de Pedagogia, o ensino dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática eram os mais valorizados por seus professores. Questionada se teve alguma disciplina que contemplasse o estudo das Linguagens Artísticas, a docente respondeu:

“Olha nós tivemos sim, uma aula, até teve uma professora que dava algo neste sentido, algum tipo de dança [...]”.

A professora entrevistada afirmou que estes momentos que contemplavam a Dança eram esporádicos em sua formação de nível superior e que apenas tomou ciência quanto ao conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, após a sua formação superior, quando estava lecionando na escola:

“[...] em reuniões entre nós, aqui na escola. Sempre que a gente vai fazer o nosso plano de ensino [...] Tem todos os parâmetros lá pra a gente entender melhor, saber melhor o que a gente tem que tratar em cada série”.

Indagada, ainda, se, durante estes momentos de reuniões e planejamento, (cujo objetivo é o de organizar e montar os respectivos planos de ensino, por ano), ela conseguia ter um olhar mais aprofundado sobre os PCN's de Arte, a professora deixa claro que nem tudo que é planejado (documentado em planos) se converte em ação na sala de aula, além de evidenciar uma concepção inatista, ao afirmar a existência de crianças com mais “dom” que outras:

“Sim, a gente faz ali no papel, mas na prática é outra coisa, tem gente que tem mais dom, tem gente que se envolve mais, tem gente que deixa meio de lado porque acha as outras coisas mais importantes, fica um pouquinho esquecida”.

Em relação a sua formação continuada, a professora é questionada, se já teve alguma orientação técnica sobre o currículo de Arte no Ensino Fundamental Anos Iniciais, e afirma ter realizado cursos bons que, no entanto, não correspondem a uma construção do conhecimento técnico-científico sobre a natureza e função da Arte. É o que se deduz da sua própria fala:

“Que eu me lembre não, mas nós já fizemos cursos com professoras muito boas, com expressão corporal, com música, que as vezes a gente até utiliza na sala de aula, mas assim tecnicamente não”.

A entrevistada diz, ainda, que não teve acesso às capacitações em serviço sobre o currículo de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que seria interessante participar de alguma, caso houvesse. Quanto aos conteúdos priorizados pela entrevistada ao lecionar a disciplina de Arte, e quais materiais são utilizados nestas aulas, a professora diz que,

“[...] sempre puxa pra leitura e escrita e pra matemática, é o que a gente mais trabalha. Ai a arte fica uma coisa em segundo plano, é mais história mesmo, o que aquele artista, onde ele viveu, o que ele fazia, este tipo de coisa”.

Pela fala emitida pela docente, é possível confirmar que o ensino da Arte permanece em “segundo plano” na sala de aula, como ela própria exprime em sua linguagem. Retomamos, aqui, uma fala da professora, anterior ao início da gravação de nossa entrevista, na qual a mesma havia falado que tinha convidado um artista local que trabalha em um Museu localizado em uma cidade do interior paulista para ir até a escola para fazer uma fala com as crianças. Assim se expressa a docente sobre a importância de as crianças conhecerem artistas:

“As crianças acham que aqui na nossa cidade não tem artista, artista é uma coisa de fora, de longe, uma coisa bem difícil. Daí ele veio, ele é uma pessoa maravilhosa, conversou com as crianças, deu autógrafo, desenhou na lousa [...]”.

Pelo conteúdo dessa fala da professora, observou-se uma valorização maior com a pessoa do artista, do que com sua obra, como analisá-la, como explorá-la nas aulas de leitura, de modo a acrescentar transformações histórico-culturais no processo de formação da competência leitora das crianças. Embora, seja motivador para as crianças conhecer o artista, não forma por si só, o leitor competente. Continuamos nossa entrevista sobre como é proposto então o conteúdo que abarca a História da Arte e a produção de obras, além de retomar a questão sobre os materiais utilizados para as produções realizadas nas aulas de Arte.

“[...] na maioria das vezes, eu pego o livro da biblioteca da Tarsila, daí a gente vai fazer uma releitura das obras dela, [...]”.

eu leio e explico o que aconteceu, o que significa aquilo, que tem um nome aquela arte, é mais oralmente”.

Sobre as produções, perguntamos se os alunos chegam em algum momento, ao produzirem estas releituras, escolherem quais as técnicas a serem utilizadas e o que ela, enquanto professora, prefere produzir com eles. No entanto, sua fala nos revela que a única técnica utilizada pelos alunos é a do desenho com lápis grafite e de cor, quanto a temática a ser desenvolvida na atividade fica a critério do que eles próprios gostarem.

“Sim [...]. Eu deixo, eles fazerem o desenho que eles querem, que eles acham legal”.

Ao pedir para recordar de como eram as suas aulas de Arte enquanto aluna ao longo do Ensino Fundamental I e II, a entrevistada diz que era muito diferente do que é hoje. Relata ser extremamente atenciosa e carinhosa com seus alunos, não se recorda de seus professores serem assim como ela, e inclusive realiza uma comparação em sua fala a respeito de um livro que está lendo com as crianças, onde compara a rainha severa com as professoras de antigamente e as crianças de hoje com as fadas sapecas.

“Era muito diferente, [...] a gente sentia às vezes o carinho da professora por nós, mas não era igual hoje. [...] Eu chego abraço, beijo, quando meus alunos vão bem eu elogio muito, quando não vão eu chamo, falo: Olha tem que prestar mais atenção. [...] A gente tinha muito medo, a gente tinha muita vergonha, muita timidez, inclusive a gente tá lendo um livro agora que chama A fada que tinha ideias, [...] fiquei pensando exatamente nisto, nesta fadinha sapeca aqui, nas crianças de hoje, nesta rainha muito severa e nas professoras de antigamente. [...] A minha professora foi assim e eu também vou ser assim, mas como a gente mudou, por conta destas fadinhas sapecas aqui [...]. Eles vem e questionam, eles perguntam e isto faz a gente abrir a nossa mente e mudando o nosso jeito de trabalhar é muito bom. Voltando ao que você falou, antigamente era muito diferente”.

A docente entrevistada ao responder a pergunta anterior, recordou-se das relações entre professor-aluno e não do conteúdo ministrado na aula de Arte, sendo então reformulada a mesma pergunta e direcionada a fala para que a professora tenta-se lembrar do conteúdo que era dado nas aulas de Arte enquanto ela era

aluna do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais. Onde diz que realizavam propostas segundo ela de artesanato.

“[...] antigamente tinha um pouco de artesanato. De arte propriamente não. Eu lembro que a gente mexia com argila, cerâmica, partindo pra esse lado”.

Sobre as aulas de Arte, Ihe foi perguntado se a professora possuía um horário pré-estabelecido, em sua rotina semanal, para lecionar a disciplina de Arte. A professora entrevistada afirmou que a aula de Arte acontece na última aula de sexta-feira, pois os alunos já estão cansados das atividades ao longo da semana e dá ênfase as propostas desenvolvidas inter-relacionadas as datas comemorativas, como a Páscoa e o Dia das Mães, fica claro em sua fala, que, as atividades propostas possuem o viés do artesanato.

“01 aula de arte na sexta-feira, eu deixo pra última aula, [...] eles já estão cansados, [...] chega na última aula da sexta-feira a gente guarda o material, ai a gente vai trabalhar com arte, as vezes, a gente tem alguma data comemorativa, então a gente faz alguma coisa para aquela data, um cartão. Ah! Outro dia na Páscoa [...], pedi para trazerem lã, um novelo de lã, [...] ensinamos eles a enrolarem a lã na mão, [...] eu e a estagiária ajudamos a tirar e amarrar, [...] a gente cortou em volta e nós fizemos um coelhinho da Páscoa, então quando tem uma data comemorativa ou alguma coisa, a gente inclui na aula de arte, tenta confeccionar alguma coisa. Agora mesmo vem o dia das mães, nós vamos fazer um cartãozinho, [...] então as crianças conseguem participar nesta confecção deste cartãozinho”.

A respeito do envolvimento dos alunos em relação às atividades propostas durante as aulas de Arte, a professora afirma que os alunos se identificam por sair da rotina da sala de aula, pois não precisam ficar apenas sentados e ser uma “coisa” diferente, como diz:

“A maioria ama, falou vamos fazer alguma coisa tem sempre àquele ou outro que não gosta muito, que não participa tanto [...]. É só falar que vai fazer alguma coisa diferente [...] relacionada à arte, música, sai, observar, eles adoram. É uma coisa diferente, do que ficar só sentadinho ali, agente explicando eles fazendo, é uma coisa diferente, eles gostam bastante”.

Perguntei quais seriam as dificuldades identificadas por ela, enquanto professora, nos alunos em relação ao conteúdo proposto nas aulas de Arte. Em sua fala identificamos que há alunos que segundo ela, dizem não saberem desenhar, sendo motivados a fazerem seus desenhos tanto pela nota, quanto pelo fato da própria professora afirmar que também não sabe desenhar:

“Ah! Então, tem algum aluno que às vezes tem uma dificuldade. Ah! Eu não sei professora, o meu não vai ficar bom [...]. Eu falo gente é pra fazer do jeito que você conseguir, [...] eu também não sei desenhar, se eu desenhar um gato ali na lousa vai ficar horroroso, mas a gente tem que tentar pelo menos [...], a gente incentiva porque tem um ou outro que tem dificuldade na pintura, no desenho mesmo, no traçado, então eles não querem fazer, agente fala, [...] olha pra nota, dá uma cutucadinha, dai eles acabam fazendo [...]”.

Indagada, se os alunos possuíam um caderno para as aulas de Arte ou um material específico para os alunos produzirem durante essas aulas, a professora deixa claro que o caderno é utilizado constantemente para as crianças desenharem quando terminam as suas atividades enquanto aguardam as outras crianças terminarem as tarefas da aula, pois normalmente o trabalho que realizam para a aula de Arte já estaria impresso.

“Eles têm caderno de arte, mas quando a gente vai fazer [...] sempre faz em uma folha separada ou eu já trago alguma coisa impressa e o caderno de artes, até tem um ali em cima da carteira, [...] eu deixo pra quando eles terminam a lição e eu tenho crianças atrasadas, [...] pra eles não ficarem ali sem fazer nada e começar a conversar, eles pegam o caderno de artes e desenharam, os alunos adoram desenhar, desenho livre é com eles mesmo, [...] eles até trazem pra mim, olha o que eu fiz, [...] falo que tá lindo, [...] tem o caderno, mas a gente não usa só na aula de arte”.

Na proposta desta pesquisa, trouxemos um aporte teórico baseado no pensamento de Vigotski, que afirma em algumas de suas obras (2001, 2008, 2009) a importância de pensarmos e refletirmos sobre o desenvolvimento humano na infância, em como um ensino direcionado de acordo com as capacidades psicológicas superiores pode desenvolver a imaginação e a criatividade em crianças a partir do ensino da Arte.

Segundo Vigotski (2008, p.115), “o aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais”, pois, “os conceitos científicos, com o seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento”. Para que a criança enfim, tenha uma consciência reflexiva desenvolvida através do conhecimento científico proposto para ela. No entanto, percebemos na fala da entrevistada que a aula de Arte é justamente a última da semana porque os alunos já se encontram cansados; esta aula tem a intencionalidade de descanso, de lazer para a mesma e, conseqüentemente, para os alunos.

O autor supracitado afirma que os conceitos científicos adquiridos na escola pelas crianças ocorrem sempre na relação de mediação a partir de outros conceitos e “assim, a própria noção de conceito científico implica certa posição em relação a outros conceitos, isto é, um lugar dentro de um sistema de conceitos”, sendo que, “os rudimentos de sistematização primeiro entram na mente da criança, por meio do seu contato com os conceitos científicos, e são depois transferidos para os conceitos cotidianos, mudando a sua estrutura psicológica.” (VIGOTSKI, 2008, p.116).

Em relação ao conhecimento científico quanto ao ensino da Arte adquiridos ao longo de sua vida escolar, não podemos afirmar que a professora, reproduz ao lecionar as aulas de Arte o conteúdo que teve durante a sua educação no Ensino Médio - Magistério ou mesmo na Graduação, mas acreditamos que o conteúdo proposto pela professora entrevistada tenha relações com o que aprendeu enquanto aluna no antigo primário (atual Ensino Fundamental Anos Iniciais). A entrevistada afirma não se lembrar de ter tido contato com nenhuma das linguagens artísticas em sua graduação no curso de Pedagogia, citou um breve momento na qual apenas uma professora propôs uma dança, não se recorda como era e nem qual era sua finalidade.

Como conteúdo para lecionar as aulas de Arte do 3º ano do Ensino Fundamental, a entrevistada, trabalha com as datas comemorativas do calendário letivo (dia das mães, dia dos pais), desenho livre, cópias de obras de arte, além de trabalhos artesanais direcionados por ela e por uma estagiária, também relacionados às inúmeras datas comemorativas (sendo os mesmos conteúdos que a pesquisadora teve como proposta em seu ensino primário nos anos de 1980).

Neste sentido, no capítulo 3, foi abordado um pouco da história do ensino da Arte no Brasil, justamente porque ainda hoje, vemos práticas descontextualizadas com o período na qual as crianças vivem, pois as mesmas são derivadas de várias tendências pedagógicas do ensino da Arte no país ao longo dos séculos. As cópias de obras de arte são realizadas desde a vinda da Missão Artística Francesa ao Brasil, anterior aos anos de 1900, através da Pedagogia Tradicional; o desenho livre se fortaleceu no movimento da Escola Nova em meados de 1930; os trabalhos de artesanato e de datas comemorativas são frutos do período da Ditadura Militar e do Tecnicismo no país.

Como valer-se da Arte enquanto conhecimento científico, se a mesma encontra-se desvinculada aos fatores socioculturais da história de vida destes alunos, dos autores e de seus contextos? Como estimular a reação estética e a criação em Arte destes alunos se apenas são propostas atividades com o foco no desenho, este em sua maioria já pré-estabelecidos pelo padrão de juízo de valor da professora da sala?

Porque, os alunos utilizam o caderno de arte para realizarem desenhos, sempre que terminam suas atividades de classe, para não ficarem ociosos ou fazem pinturas com lápis de cor em desenhos xerocados; são raros os momentos que realizam uma proposta em uma folha separada, mas propostas sempre interligadas apenas a técnica do desenho. Não possuem contato com as linguagens da dança, da música, do teatro e nem com outras vertentes da linguagem das artes visuais, como: pintura, colagem, escultura, fotografia, entre outras. Assim, sendo o aprendizado escolar proposto para estas crianças em relação ao ensino da Arte não condiz com o conteúdo existente nos Parâmetros Curriculares Nacionais da disciplina.

Neste sentido, percebemos diversas lacunas em sua formação superior, em sua formação continuada em serviço, pois, jamais teve uma capacitação ou orientação técnica em relação ao ensino da arte; nos momentos de reuniões na escola e planejamento dos planos de ensino, estão de acordo nem com os PCN's – Arte e nem com o ensino de arte na contemporaneidade, como analisados pela pesquisadora no capítulo 4 deste trabalho. Fica manifesta a relevância da teoria histórico-cultural para uma formação docente adequada ao ensino estético e ideológico da Arte.

6.2 Avaliação dos resultados do projeto de intervenção quanto ao ensino da arte pela professora participante.

Ao término da proposta de intervenção, realizou-se uma nova entrevista semiestruturada com a professora (transcrição literal da fala da professora quando citada). Cabe ressaltar que a mesma assistiu apenas aos dois primeiros encontros. No intuito de compreender as pretensões da sua ação docente quanto ao componente curricular de Arte, estruturaram-se perguntas, em sua maioria, para a obtenção de dados referentes ao desenvolvimento infantil; a avaliação em arte; a sua participação em projetos; as possíveis semelhanças ou diferenças percebidas pela professora quanto a este projeto interventivo em relação ao conteúdo trabalhado por ela em sala. De acordo com Ostrower (2016, p.130), “o adulto criativo altera o mundo que o cerca, o mundo físico e psíquico; em suas atividades produtivas ele acrescenta sempre algo em termos de informação, e sobretudo em termos de formação”, pois, “nessa sua atuação consciente e intencional, ele pode até transformar os referenciais da cultura em que se baseiam as ordenações que faz e aos quais se reportam os significados de sua ação”.

Começamos a entrevista pós-intervenção, perguntando qual seria a importância da arte para o desenvolvimento infantil; segundo a sua visão, na aula de arte os alunos podem liberar a criatividade e a expressão corporal, como se fossem inerentes ao aluno, não relaciona em sua fala o ensino da arte ao desenvolvimento intelectual das crianças.

“Olha, eu acho que pras crianças é uma coisa muito boa, muito importante, [...] é um espaço que eles podem usar a criatividade deles, [...], porque no resto das aulas, a gente até dá uma liberdade, mas eles ficam meio que restritos aquilo ali, agora na aula de artes já é diferente [...], eles podem liberar tanto a expressão corporal deles como a criatividade e eu acho muito importante [...]”.

Foi indagada, então, sobre quais aspectos, a entrevistada acreditava que ao lecionar a disciplina de Arte poderiam favorecer para esse desenvolvimento infantil. A esse respeito, diz que,

“[...] arte trabalha com tudo [...] forma geométrica, cores, movimento, materialidade, e isto é tudo muito importante para o desenvolvimento da criança, ajuda nas outras disciplinas”.

A professora afirma que a arte contribui para o desenvolvimento infantil, exemplificando então, como foi o ensaio de uma coreografia a ser apresentada na festa junina da referida escola municipal, a mesma foi compreendida por ela, como conteúdo das aulas de arte. Sendo possível identificar a partir de sua fala, uma visão na qual para se dançar, é necessário apenas se soltar e se divertir. Ao contrário da entrevistada, a pesquisadora, acredita que a criança precisa, “tomar consciência de que uma participação total do seu ser é indispensável, de que dançar não é só fazer gestos ritmados, individualmente ou em grupo, mas é também expressar alguma coisa que a engaje totalmente.” (PORCHER, 1982, p.167).

“Ontem mesmo a gente foi ensaiar lá fora, a gente tá ensaiando pra festa junina, e eu tô fazendo uma quadrilha redonda, porque sempre falta um par, eu não gosto de fazer par porque no dia da festa se falta um parzinho, já dá um nó, [...] por isso estamos fazendo uma quadrilha redonda que são os mesmos passos da quadrilha, só que não tem parzinho, todo mundo dança soltinho. Ontem eu até queria ter filmado, pois eles se soltam muito e dançam, os meninos faz graça e rebolam e requebram, dai teve uma hora que eu parei o ensaio e falei Pera ai um pouquinho, cês tão fazendo gracinha, né, tão pulando,[...] eles ficaram tudo com o olho aberto, arregalado, achando que eles iam levar uma bronca. [...] eu falei assim, [...] quero que vocês dancem deste jeito no dia da festa junina, porque tá super engraçado, tá super divertido, as mães vão adorar, no dia da festa vocês ficam tudo parado lá, que nem uma estátua, eu quero que vocês façam isso que vocês estão fazendo hoje, eles deram uma risadinha, olharam um pra cara do outro porque está divertido. A gente tem que se divertir mesmo, pra se soltar, pra se liberar [...]”.

Tais observações da entrevistada levam a pesquisadora a retomar a pergunta anterior em relação ao trabalho desenvolvido em sala ao lecionar a disciplina de Arte, sob quais aspectos, esta disciplina da maneira que é proposta por ela, poderia favorecer no desenvolvimento infantil. Mais uma vez, a entrevistada relaciona o conteúdo da aula de arte como uma forma de aculturação; enfatizando o ato de ser criativo inerente ao momento da aula de arte independente da linguagem trabalhada e estabelecendo concepções distintas entre o ensino de arte na escola e a produção artística.

“[...] a gente traz um pouquinho de uma cultura que eles às vezes não estão acostumados. Eu vejo que tem criança aqui

que se interessa, [...] se caso você puder observar (diz o nome de um aluno da sala), ele faz, ele cria desenhos, ele fala que aquilo ali é um jogo que ele quer montar mais pra frente, sabe, na internet. [...] acho que a gente contribui pra despertar este lado deles, às vezes uma dança, um desenho, cria alguma coisa, acho que ajuda bastante nesse sentido, pra eles saberem que eles podem desenvolver alguma coisa, além da aula [...].”

Em seguida, foi perguntado à entrevistada, como os alunos são avaliados na disciplina de Arte, diz que, observa o empenho dos alunos e que também realiza competições de desenho, onde o desenho mais bonito ganhará a oportunidade de ser colado na parede do corredor da escola e receberá uma premiação simbólica, havendo uma categoria para os meninos e outra para as meninas, pois, há alunos que segundo a professora, não dão importância para a realização das propostas da aula. Nota-se uma concepção de ensino pautada no juízo de valor ainda perpetuado pelos padrões de beleza, pela divisão de classes/gênero e pela obtenção de nota.

“[...] eu faço uma competição, o desenho mais bonito do menino vai ganhar e o desenho mais bonito da menina vai ganhar, eu sempre colo ali no corredor o desenho. Aquele que está colado ali foram eles que fizeram, eu tento [...] valorizar. Eu colo ali, eles passam, eles olham, olha aquele lá ficou bonito e tal, às vezes aquele não gosta muito, ele vê aquele desenho do outro que capricha, que ganhou um prêmio, uma coisa simbólica e eles se esforçam um pouco mais, aí a gente elogia [...], e assim prestando mais atenção na arte”.

A percepção da entrevistada quanto ao progresso ou evolução de seus alunos na disciplina de Arte é bastante simplista, pois, acredita por apenas as crianças terem esporadicamente um contato com algum livro que tenha obras de artistas seja suficiente para que os alunos aprofundem seus conhecimentos em relação à arte, pois, diz que,

“[...] é o interesse deles mesmo, o que eles perguntam sobre certos artistas [...]. Lá na biblioteca eles encontram outros livros, olha professora este também é brasileiro, às vezes na biblioteca ou mesmo na internet, preciso procurar alguma coisa para ampliar a visão deles”.

A professora salienta ser a primeira vez que participou e/ou desenvolveu um projeto extenso como o realizado pela pesquisadora e avaliou esta experiência como

sendo ótima, tendo em vista, a fala dos alunos em relação as propostas que estavam sendo desenvolvidas no projeto intervenção:

“[...] a gente já teve alguns projetinhos assim, como eu falei pra você na outra entrevista, em que eu trouxe o Maroubó, a gente apresentou outras coisas pra eles, mas um projeto assim, extenso, com etapas nunca foi feito”.

“Eu achei que foi ótimo, eles amaram, a gente vê a empolgação deles, chega na quarta feira, eles falam, hoje tem a Charlotte, chega na terça feira, amanhã tem a Charlotte. Professora, ela deixou a gente trazer brinquedo, ela vai fazer tal coisa com a gente, a gente está assistindo a um filme, fizemos desenhos. Eles gostaram muito, [...] ficaram bem empolgados”.

Ao ser questionada se realizaria uma proposta como esta em suas aulas de Arte, a entrevistada, respondeu que, agora que tinha visto o resultado, com certeza faria, pois, percebeu mudanças significativas no comportamento e na interação das crianças. Sobre os pontos positivos e negativos do projeto desenvolvido, ressalta que,

“[...] as crianças interagiram bastante, umas com as outras né, quando você formava aqueles grupos. Depois eles querem mostrar os brinquedos, os desenhos, eles ficaram bem comunicativos, eles querem contar o que aconteceu, mostrar pra gente o que aconteceu. Foi muito bom, muitos pontos positivos, não vi nenhum negativo, não consigo achar nenhum negativo. Só positivos”.

A pesquisadora questiona como a entrevistada avaliava a experiência vivida por seus alunos durante o desenvolvimento do projeto intervenção, a professora percebeu que os alunos estão mais participativos:

“O que eu mais percebo é [...] a participação e quando a gente propõe alguma coisa. Ah! Outro dia nós fizemos massinha, [...] eles estão muito dispostos a participar, a ajudar, entendeu”.

Indagamos então, se a entrevistada achava que antes os alunos não eram tão participativos em suas aulas e a mesma responde que os alunos no geral achavam as propostas legais, mas, no entanto, é nítida a mudança em seus comportamentos em relação às propostas para as aulas de arte após a realização do projeto intervenção. Segundo a professora,

“[...] agora eles tem mais vontade, até, eu falei pra eles que a gente vai fazer um piquenique, que é para eles trazerem brinquedos, pra gente trocar ideias, pra gente trazer joguinhos, às vezes até a gente confeccionar alguns joguinhos que eles estão super animados, e eles, participaram muito da massinha, colocaram a mão na massa mesmo. Trouxe a farinha, os ovos, o óleo, os ingredientes todos e eles puseram a mão na massa, adoraram”.

Ao perguntar para a professora, quais seriam as semelhanças e as diferenças do conteúdo de Arte desenvolvido na sala de aula por ela em comparação ao projeto de intervenção desenvolvido pela pesquisadora, a entrevistada responde, que,

“Ah! Tem tudo haver, né, como que eu diria a oralidade, isso ajuda na oralidade deles, eles descreverem a aula que você fez, que eles tiveram, o que eles fizeram, o que eles criaram, tudo na oralidade e depois isto ajuda na hora da escrita [...]. O jeito de falar, a gente vai dando umas dicas pra eles, isto a gente fala assim, mas na hora de escrever, a gente tem que escrever da forma corretamente [...]. As formas geométricas, quantidades, a cor, tudo o que você usa na aula de artes a gente pode estar transferindo pra aula”.

No entanto, a pesquisadora em nenhum momento do projeto de intervenção trabalhou com conteúdos relacionados com as formas geométricas, com quantidades e especificamente com a temática da cor. Destaca-se ainda, que, nunca foi o foco do projeto ou seu objetivo desenvolver a forma que se fala ou mesmo a escrita, seja informal ou culta. Os momentos de sondagem ou de rodas de conversa sempre tiveram o intuito de averiguar os saberes dos alunos e de refletirmos sobre o que estávamos desenvolvendo durante as aulas.

Em relação aos assuntos que a entrevistada considera pertinentes para uma próxima atividade como este projeto, a pesquisadora pergunta quais sugestões daria, a docente respondeu:

“Olha, eu acho que tudo que usa a criatividade deles, que dá liberdade pra eles criarem, eu acho que é muito bom, eu acho que pode ser um artesanato, [...] ensinar eles a fazer alguma coisa, isto pode até despertar neles algum dom, uma música, por exemplo, a tocar instrumentos. Eu acho que tudo que possa ajudar no futuro; um esporte; [...] crochê. Outro dia, [...] eu vi um vídeo na internet, pra fazer pulseirinhas de barbante,

eu acho assim, uma coisa muito interessante, [...] pode ser um hobby e mais pra frente, as meninas podem, desenvolver uma bijuteria, com este tipo de artesanato [...]”.

A professora avalia a proposta interventiva como positiva e diz nunca ter realizado um projeto extenso como este. Relata a ansiedade e as falas das crianças para a chegada dos encontros com a pesquisadora; em como a relação e o interesse entre as próprias crianças e com ela própria, melhorou após a realização da pesquisa interventiva; inclusive dá exemplos do interesse dos alunos ao participarem mais ativamente da sua aula. Ao realizar estas análises, a pesquisadora percebeu mudanças significativas nas atitudes das crianças, pois, foi demonstrado por suas atitudes, “a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem”, mostrando, “que cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere.” (VIGOTSKI, 2008, p.09). Todavia, como sugestão para um próximo projeto interventivo, acredita que a confecção de objetos artesanais, principalmente para ser desenvolvido com as meninas, além de ser um hobby, também poderia ajudá-las a terem uma profissão no futuro; ou aprenderem a tocar algum instrumento, pois, os alunos desenvolveriam algum “dom” segundo a professora.

Para se garantir uma formação adequada aos alunos, se faz necessário ter critérios de organização deste ensino. No entanto, a ação docente da professora, segundo ela, mesmo não tendo nenhuma formação específica quanto ao conteúdo a ser trabalhado nas aulas de arte, possui muitas relações com a proposta interventiva realizada pela pesquisadora. A professora estabelece esta relação apenas ao ato da oralidade, pois os alunos, quando perguntados, descreviam para a professora como eram realizadas as propostas do projeto de intervenção pela pesquisadora, e a mesma, acredita que este movimento das discussões proporcionadas pela pesquisadora, pode ajudar as crianças a escreverem melhor. Segundo Vigotski (2008, p.07), “a transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo propósito é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho”.

A professora cita também, o uso das formas geométricas que pode ajudá-las a trabalhar com quantidades, mas em nenhum momento dos encontros com as crianças realizados pela pesquisadora foram trabalhados estes conteúdos. Assim, descontextualizando a principal intencionalidade do projeto interventivo, que era

estreitar a relação entre o conhecimento científico presente no ensino da arte e o desenvolvimento humano.

Foi averiguada a percepção da professora quanto à importância da arte para o desenvolvimento infantil, a mesma, acredita ser importante porque nas aulas de Arte, os alunos podem usar a criatividade e terem mais liberdade para se expressarem em detrimento das outras disciplinas, abordando o mesmo conteúdo que citou anteriormente (formas geométricas e outros) quando a pesquisadora perguntou como as propostas do projeto interventivo se relacionavam com as práticas educativas da entrevistada.

O processo educativo escolar precisa ser discutido continuamente ao longo do ano, ser redirecionado pelo professor conforme os saberes e os não saberes dos alunos, tornando-se um norte para o professor direcionar sua aula. Segundo Mendonça; Penitente e Miller (2017, p.83) a Teoria Histórico-Cultural está presente em algumas escolas em sua “fundamentação teórica da Proposta Curricular, no discurso dos professores e no conteúdo de alguns cursos de formação continuada, nos quais é afirmada a importância da aprendizagem de conceitos científicos e do pensamento teórico dos estudantes”, mas, “a organização do ensino segue à margem dessa fundamentação”.

De acordo com Saccomani (2016, p. 89), é neste “sentido que a educação escolar, como *lócus* privilegiado de socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos que a humanidade já produziu, deve atuar”. Afirma que, “a brincadeira não é uma produção cultural de autoria unicamente da criança, ou seja, durante a brincadeira, a criança não está produzindo e transformando a cultura acumulada”. A criança para brincar depende de situações e condições objetivas, onde o professor deve mediar intencionalmente “ampliando o horizonte desses indivíduos, apresentando-lhes o patrimônio humano ao qual eles não teriam acesso sem a educação escolar”.

Destarte, a brincadeira deve ser orientada para ampliar o conhecimento da criança em relação a sua própria realidade, quando proposta como ação educativa; nem o brincar pelo brincar e nem a arte pela arte. Embora a professora consiga identificar que o seu relacionamento com os alunos obteve uma melhora significativa, que os alunos estão mais interessados nas aulas, que estes passaram a se comunicar e a emitir as suas opiniões durante as outras aulas; a entrevistada não pontua estas ações transformadoras no desenvolvimento infantil destes alunos

decorrentes do ensino da arte propostas pelas ações desta pesquisa interventiva com o foco no brincar, nas brincadeiras e nos brinquedos infantis.

6.3 Avaliação dos resultados da pesquisa intervenção quanto ao ensino da arte pelos alunos participantes

Após a realização da pesquisa intervenção, foi realizada uma entrevista (APÊNDICE B) com 11 alunos, que representavam em torno de 45% dos participantes da proposta interventiva, escolhidos por sorteio e aqui nominados Al.1, Al.2, Al.3, Al.4, Al.5, Al.6, Al.7, Al.8, Al.9, Al.10 e Al.11. Posteriormente, no Quadro 6, os mesmos estão, respectivamente, apresentados como participantes da pesquisa (transcrição literal das falas destes alunos (as) quando citadas).

A sala era composta por 27 alunos, não havendo transferências de nenhum aluno durante a realização da pesquisa, mas observou-se que havia alunos que faltavam constantemente durante a semana. Destaco que o sorteio dos alunos entrevistados ocorreu de maneira aleatória, sendo este após a experiência com o projeto de intervenção em sala de aula, sendo sorteados para as entrevistas em torno de 45% dos alunos da sala, as entrevistas, foram realizadas individualmente na biblioteca da escola.

Na perspectiva de verificar a percepção dos alunos a respeito da experiência vivida durante o projeto de intervenção, iniciamos todas as entrevistas perguntando o que haviam achado do projeto e se haviam gostado das aulas de arte realizadas, onde deram as seguintes respostas:

(Al.1) “Eu acho que gostei de tudo!”.

(Al.2) “Gostei muito”.

(Al.3) “Gostei”.

(Al.4) “Sim, gostei”.

(Al.5) “Eu me diverti”.

(Al.6) “Gostei, gostei mais das brincadeiras, mas fazer um brinquedo também foi muito legal”.

(Al.7) “Eu gostei do primeiro dia que você veio, que a gente brincou, quando a gente fez os nossos brinquedos e hoje também, saímos todos para brincar”.

(Al.8) “Gostei”.

(Al.9) “Sim, gostei”.

(Al.10) “Sim”.

(Al.11) “Sim”.

Verificou-se que todos os 11 alunos entrevistados gostaram do projeto, mas os alunos (Al.6) e (Al.7), além de apenas responderem que haviam gostado, descreveram alguns momentos que consideraram significativos para terem gostado do projeto, realizam em suas falas a diferenciação entre brincadeiras e brinquedos. Nota-se como o brincar com intencionalidade é importante para estes alunos, pois, “os seres humanos apropriam-se, com a mediação de outros seres humanos, da experiência sociocultural acumulada.” (SACCOMANI, 2016, p.52).

Continuamos as entrevistas, averiguando entre as crianças, quais atividades tinham gostado de realizar durante as aulas de arte do projeto, onde citaram diferentes momentos vivenciados por eles, como:

(Al.1) “De construir os brinquedos, eu fiz uma centopeia... Depois um bilboquê... Eu fiz também um bonequinho com potinho de Danone”.

(Al.2) “Foi de fazer o brinquedo”.

(Al.3) “Todas”.

(Al.4) “Do dia de hoje, porque nós brincamos, foi gostoso sair pra brincar”.

(Al.5) “Não sei qual... Eu acho que foi aquela lá que você falava pra gente imitar aquela fotos lá, dos jogos”.

(Al.6) “Porque eu trouxe meus brinquedos e eu amo brincar. Eu amei a sua Barbie, um outro dia você traz ela de novo?”

(Al.7) “Aquele de dança e música. Gostei da música que a gente cantou”.

(Al.8) “O dia em que brincamos de telefone sem fio e de passa anel”.

(Al.9) *“Hoje, porque eu gostei de sair da sala para brincar”.*

(Al.10) *“De joga bola”.*

(Al.11) *“A de sucata, de construir os brinquedos”.*

Diga-se de passagem, que diante desta pergunta, as crianças ficaram muito eufóricas, alguns mexiam as mãozinhas sem parar, outros balançavam seus pezinhos na cadeira, colocavam o dedo na boca para pensarem melhor e quando respondiam, era nítido o brilho no olhar das crianças e o sorriso de alegria por sua escolha. Ficou nítido neste momento, o quanto o ensino da arte também “é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida os aspectos mais íntimos e sociais do nosso ser”, podemos ainda afirmar, que, “o sentimento não se torna social mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social.” (VIGOTSKI, 2001, p.315).

Como se pode observar nas respostas, houve 3 alunos que gostaram mais da proposta de construir um brinquedo, sendo os alunos: (Al.1) ao citar os brinquedos que construiu, (Al.2) cita o brinquedo, (Al.3) ao citar o material utilizado e no fato de ter levado o brinquedo construído por ele mesmo, para brincar em nosso último encontro. Um total de 5 alunos que gostaram de realizar brincadeiras, sendo os alunos: (Al.4) ao dizer que foi gostoso sair para brincar, (Al.6) ao citar que trouxe os seus brinquedos e ao afirmar ter amado a boneca *Barbie* da pesquisadora, (Al.8) ao citar as brincadeiras passa anel e telefone sem fio, (Al.9) ao citar que gostou de sair da sala para brincar, (Al.10) ao citar jogar bola. Apenas 1 aluno, (Al.5), falou que gostou mais da proposta dos jogos dramáticos. Apenas 1 aluno, (Al.7), gostou mais da proposta de música e dança. Apenas 1 aluno, (Al.3), justificou em sua resposta que gostou de todas as atividades propostas ao longo do projeto.

Algumas das crianças entrevistadas, não tiveram receio em falar sobre os momentos que tiveram ou sentiram dificuldades em participar/realizar as atividades propostas nas aulas de arte do projeto, mas em sua maioria não apresentaram, segundo elas, nenhuma dificuldade:

(Al.1) *“Não tive em nenhum dia”.*

(Al.2) *“Não, em nenhum momento”.*

(Al.3) “Não”.

(Al.4) “Não”.

(Al.5) “Hoje de manhã, pra eu poder brincar com elas”.

(Al.6) “Sim, naquela de fazer a estátua, dos jogos, eu não conseguia escolher, [...] foi difícil escolher só uma”.

(Al.7) “[...] no primeiro dia, que você mandou a gente fazer aquele desenho sobre o que que a gente tinha feito e eu não sabia como é que eu ia fazer, se a brincadeira do passa anel ou do telefone sem fio”.

(Al.8) “É, eu tive, [...], tive dificuldade pra desenhar, na verdade pra escolhe, fiz a do passa anel, mas queria fazer a do telefone sem fio também”.

(Al.9) “Não”.

(Al.10) “Não”.

(Al.11) “Não”.

Facilmente se presume que, quando a criança reflete sobre as suas dificuldades, poderemos a partir de suas respostas, compreender como acontece o seu “processo de aquisição do conhecimento da arte”, por si própria. Podendo então, “mergulhar em seu mundo expressivo, por isso, é preciso procurar saber por que e como ela faz” determinada atividade, considerando o seu juízo de valor (FERRAZ; FUSARI, 2014, p.85).

De acordo com a opinião dos alunos (Al.1, Al.2, Al.3, Al.4, Al.9, Al.10 e Al.11), os mesmos, não tiveram dificuldade em nenhuma proposta do projeto de arte, somando um total de 7 alunos. No entanto, a dificuldade exemplificada pelo (Al.5), traz a tona a sua dificuldade de relacionamento entre os colegas de sala, a pesquisadora após esta constatação lhe perguntou se havia então conseguido brincar tanto com os brinquedos, quanto com os colegas, e o aluno (Al.5) balançou a cabeça positivamente e respondeu baixinho um tímido “Humhum”. Constatou-se na fala dos alunos (Al.6, Al.7 e Al.8), a dificuldade frente as suas escolhas ao realizarem a atividade dos jogos dramáticos, ao desenharem as brincadeiras passa anel e telefone sem fio.

Indagados, ainda, se algum dos colegas deles havia falado se tiveram dificuldade em participar das atividades propostas nas aulas de arte do projeto, obtivemos as seguintes respostas:

(Al.1) “Teve uma colega [...], ela contou que teve dificuldade para fazer o brinquedo, porque machucou o dedo na hora de cortar o material para construir o brinquedo”.

(Al.2) “Não”.

(Al.3) “Eu acho que não”.

(Al.4) “Não”.

(Al.5) “Acho que não”.

(Al.6) “Não”.

(Al.7) “A [...], quando a gente foi fazer o brinquedo, ela não sabia como fazer as coisas, mas depois que você passou conversando com a gente, a gente também conversou com ela, daí ela conseguiu”.

(Al.8) “Não”.

(Al.9) “Não”.

(Al.10) “Teve, o [...], ele teve dificuldade pra jogar bola”.

(Al.11) “Não”.

Como se pode observar, 8 alunos responderam que nenhum colega teve dificuldade durante as aulas de arte, sendo os alunos (Al.2, Al.3, Al.4, Al.5, Al.6, Al.8, Al.9 e Al.11). Apenas 1 aluno, (Al.10), citou a dificuldade de um colega para jogar bola, convém, no entanto, ressaltar que o nome do aluno citado por ele, ser justamente do aluno que possui deficiência física e de locomoção em suas pernas. Todavia, foram bem observadas as falas dos alunos (Al.1) ao trazer a tona o fato do colega de sala que levou para produzir o brinquedo latinhas de metal vazias (único material que foi pedido para não trazerem), sendo então, as latinhas foram substituídas por garrafas pet de plásticos (levadas pela pesquisadora) e do aluno (Al.7) ao citar a dificuldade de um colega para ter ideias no momento da construção do brinquedo, e a sua sensibilidade em perceber, assim, ajudando-o na construção deste brinquedo.

Segundo Saccomani (2016, p. 55), “por meio da atividade humana, da dialética entre apropriação e objetivação, o ser humano desenvolve-se e cria a si mesmo”, contudo, “os processos de objetivação e de apropriação são opostos e, concomitantemente, compõem uma unidade dialética, que, por sua vez, caracteriza a atividade humana”. Percebe-se nas falas das crianças uma preocupação com o outro, mesmo quando não compreendem as limitações físicas reais de um colega ao não conseguir realizar determinada atividade (que ele mesmo realiza com destreza), sentimentos de empatia ao ver seu colega triste ao não conseguir realizar e construir um brinquedo. Portanto, acredita-se que estes sentimentos são humanizadores e irão se desenvolverem ao longo do processo histórico-social de suas vidas.

Metade dos alunos não teve uma experiência com o ensino de arte fora da escola e nem em algum outro projeto educativo. No entanto, alguns alunos, por si próprios, acreditam que realizar atividades propostas pela aula de arte em casa, seja uma experiência de ensino da arte fora da escola. Entende-se esta experiência (lhes foi explicado no momento das entrevistas por este ponto de vista da pesquisadora) como as realizadas em oficinas de arte, em ateliers, em escolas de música, em cursos de teatro, em aulas de dança e outros.

(Al.1) “Não, nunca tive”.

(Al.2) “Não tive”.

(Al.3) “Eu aprendi a mexer com biscoito junto com a minha irmã, num projeto na escola que a minha irmã estuda, lá no [...]. Eu faço gatos”.

(Al.4) “Já, lá na minha casa [...]”.

(Al.5) “Não”.

(Al.6) “Não”.

(Al.7) “Um dia eu tava fazendo com a minha prima um desenho e ela tinha faltado quando a gente foi fazer os brinquedos, eu tinha um monte de garrafas e a gente cortou e começou a fazer, daí eu falei pra ela como é que a gente fez aqui na escola [...]”.

(Al.8) “Não”.

(Al.9) “Sim, a gente falava sobre os artistas e fazia desenho dos artistas, mas eu não lembro na onde fazia”.

(Al.10) “Ah! Já, no [...]”.

(Al.11) “Eu fazia pintura, brinquedos com sucata, mas eu não lembro onde era”.

A respeito dessas falas, podemos constatar que os alunos (Al.1, Al.2, Al.5, Al.6, Al.8) não tiveram nenhuma experiência com o ensino de arte além da escola e nem em projetos educativos. Apenas 1 aluno, (Al.10), diz que já teve, mas não consegue explicar como foram estas vivências, apenas se recorda do nome da escola onde participou. O aluno (Al.4) diz que teve estas vivências em sua própria casa, mas não dá nenhum exemplo das atividades realizadas por ele próprio, portanto, acredita-se que ele tenha realizado esta associação em relação as propostas extraclasse das aulas de arte de sua escola; já os alunos (Al.9 e Al.11) conseguem dar exemplos das atividades que faziam, mas não se recordam onde estas eram feitas. Contudo o aluno (Al.3) cita as atividades que realiza em um projeto a qual frequenta em outra escola da referida cidade em detalhes; além do aluno (Al.7) que se coloca no papel de professor ao ensinar para uma colega a proposta de construção de um brinquedo realizada na escola durante esta proposta interventiva.

Com base nas respostas dadas pelos alunos entrevistados, ao serem questionados em relação às propostas realizadas durante as aulas de arte com a professora regular do 3º ano, não há dúvida que as atividades em sua maioria continuem sendo as de desenho livre, ainda baseado no espontaneismo inato nas crianças, e de desenhos impressos para serem coloridos pelos alunos, referentes aos desenhos para se colorir que antes eram xerocados ou mimeografados em décadas passadas. É o que se deduz de suas próprias falas:

(Al.1) “Pintar, brincar, dançar, nós fizemos tudo isto, não é professora!”.

(Al.2) “Não me lembro”.

(Al.3) “Desenho pra colorir e desenho pra inventar e dai eu pinto depois”.

(Al.4) “Eu acho legal! Faze matemática, faze português, faze um monte de coisa... Fica desenhando e se quem desenha mais bonito ela dá prêmio [...]”.

(Al.5) *“Não me lembro”.*

(Al.6) *“Já desenhei dois passarinhos, eu colori os personagens da turma da Mônica”.*

(Al.7) *“Bastante coisa legal. A gente assistiu filme e comeu pipoca no dia das crianças”.*

(Al.8) *“Humm, Brinca”.*

(Al.9) *“A professora imprime o desenho, dá pra gente e quem pinta mais bonito ganha prêmio [...]”.*

(Al.10) *“Eu gosto de desenha, de pintar, de fazer lição e de lê”.*

(Al.11) *“Pintar, eu desenho e pinto no meu caderno”.*

Fica pois, claro que, o aluno (Al.1) deu a sua resposta pensando nas aulas dadas pela pesquisadora durante o projeto interventivo, diz ao final de sua fala a expressão “[...] não é professora!” olhando para a mesma, como se a estivesse questionando e aguardasse a sua confirmação quanto ao que foi trabalhado. Assim sendo, ao realizar-se a mesma questão para os próximos alunos, foi citado o nome da professora da sala regular para que compreendessem melhor a pergunta. Contudo, houve 2 alunos (Al.2 e Al.5) que afirmaram não se lembrarem do conteúdo dado nessas aulas de arte. Já os alunos (Al.3, Al.6, Al.10 e Al.11) afirmam que costumam realizar desenhos por si próprios, além de desenhos para colorirem. Houve 1 aluno (Al.8) que disse que era brincar e outro aluno (Al.7) que falou fazerem muita “coisa legal” e cita especificamente ter assistido um filme e comido pipoca em função de uma data comemorativa, esta que ainda não aconteceu neste ano, a pesquisadora retorna a pergunta lembrando-lhe que esta data ainda iria acontecer neste ano letivo especificamente e o mesmo respondeu que havia sido no ano anterior (este aluno também não soube informar se teve aulas com a mesma professora).

As respostas dadas pelos alunos (Al.4 e Al.9) geraram uma imensa preocupação na pesquisadora, pois ambos em suas falas trazem à tona o assunto anteriormente averiguado na fala da professora entrevistada quanto à premiação referente aos melhores trabalhos de desenho; estes, divididos nas seguintes categorias: feminino e masculino. Podemos notar na fala do aluno (Al.4) que ele gosta das atividades, mas cita a princípio as disciplinas de matemática e português,

posteriormente relata como é proposta a atividade de desenho, sendo esta vinculada a uma premiação. A pesquisadora então perguntou se o aluno (Al.4) já havia conseguido ganhar alguma vez? Neste momento o aluno parou para pensar e respondeu que havia ganhado no bingo. Foi reformulada a pergunta e direcionada para se o aluno em questão havia ganhado a premiação alguma vez na proposta de desenho e o mesmo respondeu cabisbaixo que: “Ainda não”. O aluno (Al.9) relata que recebem um desenho impresso pela professora e quem colorir mais bonito recebe um prêmio, a pesquisadora pergunta para o aluno se ele já foi premiado alguma vez e ele responde que “Não”, mas rapidamente afirma ter ganhado uma premiação na competição de “probleminhas”, pois acertou todos.

Segundo Vigotski (2001, p.12), “a arte sistematiza um campo inteiramente específico do psiquismo do homem social - precisamente o campo do seu sentimento”. Nesses casos supracitados, a professora em questão realiza direcionamentos em suas aulas associando “o ato de fazer” ou mesmo “de criar” com uma premiação e averiguou-se que não acontece apenas nas aulas de arte. O que podemos esperar que seja desenvolvido ideologicamente nestes alunos com tal proposta? Em que sentido uma premiação pode fazer com que o aluno se desenvolva culturalmente? Quais sentimentos eles desenvolverão caso nunca consigam serem premiados nas propostas dadas nas aulas de arte ou mesmo em outras disciplinas?

Foi indagado, então, se os alunos, em algum momento já tinham ficado sem ter as aulas de arte em favor de continuar o conteúdo de outra matéria que estava atrasada, verificou-se em suas respostas que:

(Al.1) *“Não, nunca ficaram”.*

(Al.2) *“Eu acho que eu não lembro”.*

(Al.3) *“Eu acho que não”.*

(Al.4) *“Já tive”.*

(Al.5) *“Acho que não”.*

(Al.6) *“Não”.*

(Al.7) *“Não”.*

(Al.8) *“Já fiquei”.*

(Al.9) “Não”.

(Al.10) “Sim”.

(Al.11) “Não”.

Os entrevistados em sua maioria (Al.1, Al.6, Al.7, Al.9 e Al.11), afirmam não terem ficado sem a aula de arte com a professora regular de sua sala de aula em detrimento de continuarem atividades de outras disciplinas. Houve alguns alunos (Al.2, Al.3 e Al.5) que demonstraram dúvidas em suas respectivas respostas quanto a terem ficado ou não sem terem as aulas de arte, pois, os mesmos, trouxeram em suas falas, o uso constante da expressão “acho que não”. No entanto, os alunos (Al.4, Al.8 e Al.10) afirmam em suas respostas, que já ficaram sem ter a aula de arte para que se continuasse o conteúdo ministrado em outra disciplina da grade curricular.

Por último, perguntou-se aos alunos, se em algum momento já tinham ficado sem ter as aulas de arte, com a sua professora da sala regular, porque tinham prova de outra disciplina. Os entrevistados responderam:

(Al.1) “Não, nunca ficaram”.

(Al.2) “Já fiquei”.

(Al.3) “Eu não sei”.

(Al.4) “Não lembro”.

(Al.5) “Não”.

(Al.6) “Não”.

(Al.7) “Que eu me lembre não”.

(Al.8) “Não”.

(Al.9) “Não”.

(Al.10) “Não”.

(Al.11) “Não”.

A maioria dos alunos, sendo um total de 8 entrevistados (Al.1, Al.5, Al.6, Al.7, Al.8, Al.9, Al.10, Al.11), disseram que nunca ficaram sem ter a aula de arte para

que a professora regular da sala, desse prova de outra disciplina no horário da mesma. No entanto, o entrevistado (Al.3) disse não saber se já ficou sem aula de arte em razão de realizar alguma prova e o entrevistado (Al.4) disse não se lembrar de ficar ou não ficar sem ter aula de arte para fazer prova de outra disciplina. Apenas um entrevistado, (Al.2) afirmou ter ficado sem ter aula de arte em razão de realizar prova de outra disciplina no horário da aula de arte.

Em função das respostas obtidas através dos alunos entrevistados, a pesquisadora acredita ser fundamental pensar em soluções para que o ensino da arte seja realizado e proposto com a devida seriedade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

6.4 Diário de bordo: a participação da pesquisadora na pesquisa intervenção

Ao retornar às salas de aula no Ensino Fundamental Anos Iniciais, a pesquisadora se deparou com inúmeras preocupações, quando analisou os documentos da escola e ao realizar a entrevista pré-intervenção com a professora, pois, constatou-se que, em vez de duas aulas semanais, nas escolas municipais da referida cidade do interior paulista, as aulas de arte foram desmembradas, para que houvesse uma aula do componente curricular inglês e apenas uma aula semanal destinada para a realização do projeto. Portanto, o projeto de intervenção teria que se adequar ao horário desta rotina semanal; apenas dois encontros foram constituídos de duas aulas durante o projeto: o dia da construção do brinquedo e o dia no qual assistimos ao filme **A loja mágica de brinquedos**.

Surgiram nas entrevistas semiestruturadas realizadas com a professora, uma distância entre nossas concepções de ensino quanto à arte; confirmaram-se, portanto, as evidências encontradas pela pesquisadora desde o início de sua carreira como professora; podendo notar nas práticas de ensino da entrevistada, fortes ligações com o repertório ensinado nas aulas de educação artística na infância da pesquisadora. Propostas de atividade ligadas apenas à atividade pela atividade, em cópias, trabalhos artesanais, em desenhos estereotipados prontos para colorir, sem objetivos claros de ensino, sem um conteúdo pré-determinado para ser ensinado em consonância com os PCN'S de Arte.

De acordo com Porcher (1982, p.25), cabe ressaltar, que, o ensino da arte possui algumas finalidades, tais como: a criação nos indivíduos de “uma consciência

exigente e ativa em relação ao meio ambiente, quer dizer, em relação ao panorama e à qualidade da vida cotidiana desses indivíduos”; além de “um desenvolvimento global da personalidade, através de formas as mais diversificadas e complementares possíveis de atividades expressivas, criativas e sensibilizadoras” e da “utilização de métodos pedagógicos específicos, progressivos e controlados, os únicos capazes de produzirem a alfabetização estética”. Compreendem-se atualmente em arte por alfabetização estética, as linguagens artísticas: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro.

Há que se considerar também como as propostas metodológicas são realizadas; como é a relação professor-aluno; como os alunos são avaliados em relação as suas produções; não há evidências nas entrevistas, tanto na da professora quanto na dos alunos, que são avaliados pelo seu processo individual de criação em arte, pelo seu conhecimento artístico e estético, por suas percepções. Segundo Mizukami (2016, p. 101), “a relação professor-aluno é horizontal e não imposta. Para que o processo educacional seja real é necessário que o educador se torne educando e o educando, por sua vez, educador”. A autora afirma que se esta relação não for estabelecida, não haverá educação, portanto, para que o aluno se compreenda como sujeito da sua educação, precisa ter consciência deste processo.

O educador precisa se posicionar e ter atitudes em relação ao seu aluno enquanto um Professor (a) e não como Tia (o); durante o projeto interventivo, frequentemente os alunos chamavam tanto a professora quanto a pesquisadora de “Tia” (a pesquisadora ao longo do projeto sempre que chamada de “Tia”, ressaltava aos alunos que poderiam chamá-la de professora ou até mesmo pelo seu nome próprio). A pesquisadora procurou, ao longo do projeto, estreitar as suas relações de amizade com as crianças do 3º ano desta escola e pode averiguar que os alunos passaram a retratá-la em suas produções através do desenho e da colagem como produto das atividades dos encontros.

Figura 32 – Melhores amigas



Fonte: A autora (2018).

Nota: Produção realizada por aluno (a), 2018.

Figura 33 – Aula Professora Charlotte



Fonte: A autora (2018).

Nota: Produção realizada por aluno (a), 2018.

Na figura 32 (p.154), a aluna fez a representação entre ela (como é), por meio de comparação com o que é para ela (a pesquisadora); as duas usam o mesmo tipo de roupa: vestidos compridos e de manga longa, aparecem com o cabelo pintado da mesma cor laranja; o que as diferencia é que a aluna possui cabelos longos; com o mesmo laço de fita amarrada no cabelo na cor verde; além de ambas gostarem de gato (faz um pequeno gato cinza ao lado delas). Desenha as

duas personagens dentro de um enorme coração, escreve com lápis grafite em letras garrafais a frase “Melhores Amigas” por cima deste coração, escreve do lado direito do desenho a frase “Te amo” e faz mais um coração embaixo da frase, este possui olhos e boca.

Já na figura 33 (p.154), o aluno (a) desenha um dos momentos vivenciados nos jogos dramáticos, no qual realizaram a cena congelada baseada na brincadeira “Esconde esconde”; as personagens desenhadas em primeiro plano estão embaixo da mesa, cada uma das personagens usam vestidos (nas cores verde, azul e vermelho) e, por trás da mesa, há outra personagem feminina em pé perguntando: Cadê elas? Ao lado da cena desenhada e como parte do cenário repleto de corações feitos na cor vermelha, nuvens, estrelas na cor azul, flores e dois sóis amarelos, está escrito “Aula Prof.^a Charloti”, a fim de registrar em que aula esta atividade aconteceu.

Figura 34 – Aula de Artes



Fonte: A autora (2018).

Nota: Produção realizada por aluno (a), 2018.

Figura 35 – Passando o anel



Fonte: A autora (2018).

Nota: Produção realizada por aluno (a), 2018.

Na imagem da figura 34 (p.155) a professora aparece sorrindo do lado esquerdo do desenho, é a única que está colorida de canetinha hidrocor, estando bem maior que as outras personagens desenhadas pelo aluno (a), com uma franjinha e de cabelo preso em um coque colorido de amarelo, de rosto maquiado e com as pranchas das imagens de obras de arte utilizadas para leitura em suas mãos. Ao fundo, como se fosse uma lousa, está escrito com uma letra de cada cor “Aula de Artes”, “Boa sorte” e “Desenhos de dança pra vocês crianças”. As crianças foram retratadas em tamanho menor e ao lado da professora (da esquerda para a direita), foram desenhadas apenas com lápis grafite, entre meninos e meninas, aparecem realizando vários momentos dos jogos dramáticos do teatro e em sua maioria estão sorrindo.

A figura 35 (p.156) evidencia o dia em que a pesquisadora brincou com os alunos da brincadeira Passa Anel no pátio da escola; trouxe elementos como o sol em amarelo, uma enorme nuvem azul e o anel utilizado na brincadeira bem maior do que ele realmente era nas cores rosa e azul. Tanto a pesquisadora quanto as crianças estão apenas desenhadas com o lápis grafite; estão todos em roda; diferencia quem são os meninos e quem são as meninas pelo tamanho do cabelo, ao lado de alguns personagens desenhados colocou o nome de seus colegas. A pesquisadora aparece em um tamanho maior do que o restante das personagens

desenhadas ao seu redor, além de ter os cabelos compridos, é a única personagem que possui vestido, mãos, pés e expressões faciais em seu rosto, onde está sorrindo.

Figura 36 – Rela congela com a professora.



Fonte: A autora (2018).

Nota: Produção realizada por aluno (a), 2018.

Na imagem da figura 36 (p.157), vemos um trabalho de colagem, onde há uma casa multicolorida, a porta é laranja, a parede é rosa e azul, o telhado laranja e verde; com corações na parede e no telhado; o (a) aluno (a) fez também estrelas nas cores azul e verde, borboletas na folha rosa, nuvens azuis e o sol nas cores laranja e amarelo, ao redor desta casa na parte superior do papel; ao lado da casa tem dois alunos (as), um desenhado com lápis grafite na folha amarela e outro (a) nas folhas rosa e azul. Segundo o (a) autor (a), a pesquisadora, desenhada em tamanho maior que as outras personagens, está entre estas crianças congelada, aguardando uma das crianças passarem por debaixo das pernas dela para então descongelá-la. Realizou todos os desenhos nas folhas coloridas com lápis grafite, recortou e montou a cena da brincadeira na folha A3 branca.

A seguir, finalizamos esta dissertação a partir das considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a necessidade de propor novas maneiras de se ensinar arte para os alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais, estreitando assim, as relações de propostas realizadas para este público alvo em relação ao PCN-Arte, desenvolveu-se o presente estudo com a finalidade de analisar o projeto interventivo, **Resgatando as brincadeiras e brinquedos infantis a partir do contato com a arte**, durante o período de 2 meses, onde participaram: a pesquisadora, uma professora do 3º ano e seus respectivos alunos de uma escola municipal do interior paulista, pois, na rede municipal desta cidade as aulas de arte são ministradas pelo professor com formação em Pedagogia.

Convém ressaltar que o aporte teórico foi baseado nas concepções do autor russo Vigotski, pois, em suas obras aborda a importância de pensarmos e refletirmos sobre o desenvolvimento humano na infância, em como um ensino direcionado de acordo com as capacidades psicológicas superiores pode desenvolver a imaginação e a criatividade em crianças a partir do ensino da Arte.

Nesta perspectiva, são apresentadas, nas considerações finais desta dissertação, os objetivos específicos da pesquisa e de forma a responder o objetivo geral, que foi analisar o desenvolvimento de um projeto de intervenção para o ensino das linguagens artísticas em uma turma do 3º ano de Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Em relação ao primeiro objetivo específico, que foi verificar a concepção assumida pela professora da turma de 3º ano no que tange ao ensino da Arte, foi possível identificar que o seu conhecimento científico quanto ao ensino da Arte e sua visão são simplistas. No entanto, não podemos afirmar que a professora reproduz ao lecionar as aulas de Arte o conteúdo que teve durante a sua educação no Ensino Médio - Magistério ou mesmo na Graduação, mas acreditamos que o conteúdo proposto pela professora entrevistada tenha relações com o que aprendeu enquanto aluna no antigo primário “1º Grau – Ensino Fundamental”. A professora afirma não se lembrar de ter tido contato com nenhuma das linguagens artísticas em sua graduação durante o curso de Pedagogia.

Como conteúdo para lecionar as aulas de Arte do 3º ano do Ensino Fundamental, a professora trabalha com: as datas comemorativas do calendário letivo, o desenho livre, cópias de obras de arte e trabalhos artesanais (também

relacionados às datas comemorativas), conforme demonstrado no capítulo de descrição e análise das entrevistas realizadas com a professora pré-intervenção e pós-intervenção.

No que se refere ao segundo objetivo específico, que foi descrever e analisar as produções artísticas dos alunos a partir da intervenção realizada foi possível perceber, um grande envolvimento dos alunos em todas as propostas realizadas, a abrangência alcançada em suas produções nas linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro; além do encantamento deles ao perceberem que a partir da temática sobre brinquedos e brincadeiras, os mesmos, aos poucos desenvolviam e aprendiam um conhecimento específico do ensino da Arte. Como destaque, vale a pena mencionar os trabalhos de alguns alunos que trazem à tona os momentos vivenciados em suas produções baseadas em obras de arte, em suas vivências ao longo da intervenção e no seu relacionamento com a pesquisadora.

Com relação ao último objetivo específico, que foi averiguar as concepções e percepções da professora e a reação dos alunos sobre a participação na proposta interventiva, ao analisar os dados, a primeira limitação foi em relação ao tempo disposto para as aulas de arte, este que era de apenas uma aula semanal, havendo, no entanto, ao longo do projeto, acontecido 2 encontros de duas aulas para que se conseguisse realizar a proposta na íntegra e algumas produções os alunos puderam terminar em casa (desenho e colagem). A segunda limitação está relacionada ao fato de a professora da sala do 3º ano não estar presente durante o desenvolvimento da proposta interventiva; levando-se, assim, mais tempo para a organização do espaço onde ocorreriam as propostas, pois, as mesmas não ocorreram apenas dentro do espaço da sala de aula, mas em várias partes do pátio da escola e no gramado ao lado da quadra poliesportiva também. Através da observação da pesquisadora realizada no decorrer dos encontros, é possível inferir que os alunos se adaptaram ao ritmo proposto para as aulas de arte da intervenção, inclusive, segundo relato da própria professora, os alunos se demonstravam ansiosos pelos encontros com a pesquisadora.

Outro ponto que merece ser destacado foi o comprometimento dos alunos, pois os mesmos realizaram a pesquisa sobre brincadeiras com seus responsáveis para socializarem em sala, recolheram e guardaram vários materiais recicláveis para a construção de um brinquedo, terminaram ao menos duas propostas de produção iniciadas em sala, em suas casas, para, enfim, retornarem com elas prontas no

próximo encontro com a pesquisadora e levaram seus brinquedos pessoais ou criados, por eles mesmos, para o último encontro da intervenção. Ou seja, os alunos participaram ativamente de todas as propostas, tanto dentro da escola quanto em suas casas, pois, se sentiam parte integrante do projeto e sem esta aceitação das crianças, este projeto não teria tido o resultado esperado.

No que diz respeito ao projeto de intervenção, foi possível identificar, através das observações da pesquisadora, bem como em análises das entrevistas, que, de maneira geral, os alunos possuem habilidades e competências para exercitarem as suas potencialidades através do ensino das linguagens artísticas, desde que seja oportunizado o ensino e que a sistematização da aprendizagem seja intencional para que então, ocorra um desenvolvimento cultural significativo em suas vidas.

Não há dúvida que, o conteúdo dessa pesquisa abrange diferentes perspectivas para o ensino de Arte no Ensino Fundamental Anos Iniciais com o intuito de subsidiar a prática dos professores formados em Pedagogia ou mesmo em Arte. Na medida em que esta proposta interventiva possibilita uma aproximação e uma integração entre as linguagens artísticas e a produção do próprio aluno em todas elas, possibilitando-lhes a nutrição estética e o desenvolvimento de seu repertório cultural.

Assim sendo, é possível concluir que o elemento mais importante desta pesquisa interventiva, não foi o produto final que a pesquisa promoveu, mas sim o processo de aprendizagem ocorrido no decorrer da pesquisa, pois os alunos ampliaram suas concepções sobre arte, dando sentido ao porque se aprender arte desde a infância, o que é primordial para o desenvolvimento humano. A partir dessa experiência, os alunos aprenderam a se tornarem mais ativos e autônomos, desenvolveram seu repertório cultural, suas capacidades criativas e críticas em relação à arte, compreenderam que cada aluno tem uma maneira própria de produzir arte, que também é essencial que se valorize, se respeite a opinião e a produção do outro em todas as linguagens artísticas.

Desse modo, ao apresentar um projeto de intervenção que, como muitos outros, possui seus pontos positivos e negativos, espera-se que essa pesquisa tenha contribuído para a formação dos alunos ao construírem reservas poéticas sobre suas próprias ideias, a partir de suas histórias de vida, de seus repertórios na forma de brincar, ao serem protagonistas das construções de relações entre as suas experiências do cotidiano e as suas vivências proporcionadas pelo ensino da arte.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ARAÚJO, W. S. C. **Ensino de arte na educação municipal de Uberlândia: os impasses metodológicos e a realidade do ensino (1900-2003)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2008.

ARGAN, G. C. **Arte Moderna**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ARSLAN, L. M. IAVELBERG, R. **Ensino de Arte**. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

ARTE BR. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2003. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/artebr/material/>. Acesso em 18 de fevereiro de 2019.

AZEVEDO, F. A. G. **Histórias vivas de luta: O encontro entre Paulo Freire, Noêmia Varela, Ana Mae Barbosa e Francisco Brennand**. 2017. Disponível em: <http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viii-coloquio/paper/viewFile/480/31>. Acesso em 17 maio 2017.

BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. (Org.) **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, A. M. T. B. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARBOSA, A. M. T. (Org.) **Arte-educação: leitura no subsolo**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BARBOSA, A. M. T. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

BARBOSA, A. M. T.; COUTINHO, R. G. **Arte/educação como mediação cultural e social**. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BARBOSA, A. M. T.; COUTINHO, R.G. **Ensino de Arte no Brasil: aspectos históricos e Metodológicos**. São Paulo: Rede São Paulo de Formação Docente, Governo do Estado de São Paulo, 2011.

BARROCO, S. M. S. **Psicologia educacional e arte: uma leitura histórico cultural da figura humana**. 1. ed. Maringá: Eduem, 2007.

BEISEIGEL, C. R. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

BELEI, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMOTO, P. H. V. R. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, v. 20, p.187 – 199, jan./jun., 2008.

BOLFE, M. **A arte enquanto linguagem**. 2001. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade de Santa Catarina, Florianópolis. 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/80168>: Acesso em 24 out. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Componente Curricular Arte. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Legislação**. Lei de Diretrizes e Base de 1971 - Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em 18 fev.2019.

BRASIL. **Legislação**. Lei Federal nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11769-18-agosto-2008-579455-publicacaooriginal-102349-pl.html>: Acesso em 18 fev. 2019.

BRASIL. **Legislação**. Projeto de Lei Federal nº7032/2010, de 23 de março de 2010. 2010. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=470941> . Acesso em 18 fev. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Arte. Brasília: MEC, 1998.

BREDARIOLLI, R. L. B. **Metodologias para ensino e aprendizagem de arte**. São Paulo: Rede São Paulo de Formação Docente, Governo do Estado de São Paulo, 2011.

CALCANHOTO, A. **Adriana Partimpim**. Rio de Janeiro: Sony Music, 2009. 1CD. Gravação de som.

CUNHA, M. V.; CIANFLONE, A. R. L.; ANDRADE, E. N. F. (Org.) **A valorização nas ciências humanas**: Jonh Dewey. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. 3. ed. Porto Alegre: Zouk, 2004.

DIAS, R. O. Pesquisa-Intervenção, Cartografia e Estágio Supervisionado na Formação de Professores. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 269-290, maio/ago.2011.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Por que Arte-Educação?**. 8.ed. Campinas: Papyrus Editora, 1996.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FUJISAWA, D. S. **Utilização de jogo e brincadeiras como recursos no atendimento fisioterapêutico de crianças**: implicações na formação do fisioterapeuta. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

GOODING, M. **Arte Abstrata**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

HECKER, A. **Revolução russa**: uma história em debate. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2007.

HELM, Z. **A loja mágica de brinquedos**. Direção: Zach Helm. Produção: Richard N. Gladstein. Intérpretes: Dustin Hoffman, Natalie Portman, Jason Bateman. Roteiro: Zach Helm. Música: Alexandre Desplat, Aaron Zigman. EUA, 2007. 1DVD (93m). Publicador: 20th Century Fox, Walden Media, Mandate Pictures.

IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LAFORET, R. P. C. **Táticas de uma professora pedagoga para desenvolver práticas artísticas na educação infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2015. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPL_3186127a7c694d572124054238f19554: Acesso em 24 out. 2018.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Teoria e prática do ensino de arte**: a língua do mundo. 1. ed. São Paulo: FTD, 2010.

MENDONÇA, S. G. L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. (Org.). **A Questão do método e a teoria histórico-cultural**: bases teóricas e implicações pedagógicas. 1. ed. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: E.P.U., 2016.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2016.

MOSANER JUNIOR, E. ; RIOS, M. P. G. Arte-educação: uma proposta metodológica para o ensino médio. **EccoS Revista Científica**. São Paulo, v. 33, p. 61-76, 2014. Disponível em: <https://doaj.org/article/a7a1fe1d6c654d3d95b9bc10039da80d>: Acesso em: 24 out. 2018.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. 30. ed. Petrópolis, Vozes, 2016.

PLANO GESTOR. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental**. Assis, 2008.

PLANO GESTOR: Quadriênio 2013-2016. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental**. Assis, 2014.

PORCHER, L. **Educação Artística: luxo ou necessidade?**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1982.

PUCETTI, R. Articulando: arte, ensino e produção para uma educação especial. **Revista Educação Especial**. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, n. 25, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/view/4909>: Acesso em 24 out. 2018.

QUADROS, T. C.; SANTOS, L. I. S. Ensino de arte na educação infantil: múltiplas dimensões da prática pedagógica. **Eventos Pedagógicos**. Universidade do Estado do Mato Grosso, Campo Grande, v.3, n.3, 2012. Disponível em: <https://doaj.org/article/32d7d8323b9d419f8a89748e0b59a850>: Acesso em 24 out. 2018.

ROCHA, M. L., AGUIAR, K. F. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. **Psicologia, Ciência e Profissão**. Brasília. 23, n.4, p. 64-73, dez. 2003.

SACCOMANI, M. C. S. **A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2016.

SANTA ROSA, N. S., SCALÉA, N. S. **Arte - Educação para Professores: teorias e práticas na visitação escolar**. Editora Pinakotheke, 2006.

SANTOS, G. **Arte no espaço educativo escolar: relação entre obrigatoriedade e reconhecimento**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/1695>. Acesso em 24 out. 2018.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

TEIXEIRA, A. **Educação e o mundo moderno**. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

TOLSTÓI, L. **O que é arte?: a polêmica visão do autor de Guerra e Paz**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

TOQUINHO. **Casa de brinquedos**. Rio de Janeiro: Universal Music Internacional Ltda., 1983. 1 CD. Gravação de som.

TULESKI, S. C. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

VILLA-LOBOS, H. **O trezinho do caipira**. In: VILLA-LOBOS, H. *Bachianas Brasileiras n. 2*. Brasil, 2002. 1 CD. Gravação de som.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 15. ed. São Paulo: Ícone Editora, 2017.

VIGOTSKI, L. **A imaginação e a Arte na Infância**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YONEZAWA, F.; CUEVAS, M. Educação Antiniilista: corpo e arte produzindo sentido na escola. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 43, n.4, Oct./Dec. Epub, 06 Agosto, 2018. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018005002101&lang=pt: Acesso em 24 out. 2018.

ZILBERMAN, REGINA. **Estética da Recepção e História da Literatura**. 1. ed. São Paulo: Editora ática S.A., 1989.

ZISKIND, H. **Meu pé meu querido pé**. Brasil: MCD, 1997. 1 CD. Gravação de som.

ANEXO - PARECER FINAL

24/11/2018

Certificado

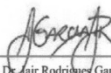
UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PPG - Programa de Pesquisa de Pós-Graduação
PEIC - Programa Especial de Iniciação Científica**Parecer Final**

Declaramos para os devidos fins que o Projeto de Pesquisa intitulado "APRENDIZAGEM DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA INFÂNCIA E SUAS RELAÇÕES COM A CONTEMPORANEIDADE: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I", cadastrado na Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI) sob o número nº 4302 e tendo como participante(s) CHARLOTTE LOUISE VARELLA RODRIGUES ZIMMERMAN (discente), BERTA LUCIA PEREIRA DA SILVA (discente), CARMEN LUCIA DIAS (orientador responsável), foi avaliado e **APR. COM RECOMENDAÇÃO** pelo **COMITÊ ACESSOR DE PESQUISA INSTITUCIONAL (CAPI)** e **COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)** da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE de Presidente Prudente/SP.

Presidente Prudente, 21 de Fevereiro de 2018.



Prof. D. Jair Rodrigues Garcia Jr.
Coordenador Científico da CPDI



Prof. Dr. Gisele Alborghetti Nai
Coordenadora do CEP - UNOESTE

valide este documento em www.unoeste.br/sgp informando o código de segurança 5a57b241887fa255e11d6ba7a65d96

APÊNDICES

APENDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSOR (A)

Título da Pesquisa: **O ensino das linguagens artísticas na infância: uma proposta de intervenção**

Nome do(a) Pesquisador(a): Charlotte Louise Varella Rodrigues Zimmerman

Nome do(a) Orientador(a): Carmen Lúcia Dias

1- Natureza da pesquisa: o (a) sr (a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade: Analisar o desenvolvimento de uma proposta de intervenção para o ensino das linguagens artísticas em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais em um contexto de escola pública municipal. Além de verificar a concepção assumida pelo professor no que tange ao ensino da arte; descrever e analisar as produções artísticas dos alunos a partir da intervenção; averiguar as percepções do professor e dos alunos sobre a participação na proposta interventiva de uma escola municipal localizada no interior do Estado de São Paulo.

2- Participantes da pesquisa: os participantes desta pesquisa serão: 01 professora e seus respectivos alunos de uma escola municipal do interior do estado de São Paulo.

3- Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo o (a) Sr (a) permitirá que a pesquisadora Charlotte Louise Varella Rodrigues Zimmerman realize uma entrevista semiestruturada com o (a) Sr. (a). O (a) Sr. (a) tem a liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o (a) Sr. (a). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do(a) pesquisador(a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

4- Sobre as entrevistas: A coleta de dados será realizada por meio de uma entrevista semiestruturada pré e pós-intervenção para verificar as concepções da professora e dos alunos pós-intervenção acerca do ensino da arte no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

5- Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6- Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu(sua) orientador(a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7- Benefícios: ao participar desta pesquisa o (a) Sr. (a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o ensino da arte, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa trazer contribuições significativas na ação docente do professor de Ensino Fundamental Anos Iniciais, onde o pesquisador(a) se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8- Pagamento: o (a) Sr. (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi a cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do (a) Participante da Pesquisa

RG ou CPF do (a) Participante da Pesquisa

Assinatura do (a) Participante da Pesquisa

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Assinatura do (a) Orientador (a)

Pesquisador(a): Charlotte Louise Varella Rodrigues Zimmerman/ FONE: (018) 33247138

Orientador(a): Carmem Lúcia Dias/ FONE: (018) 3229- 2077

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Prof^a Dra.Gisele Alborgheti Nai

Vice- Coordenadora: Prof^a Rosa Maria Barilli Nogueira

Telefone do Comitê: (018) 3229- 2077

E-mail: cep@unoeste.br

APENDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PAIS

Título da Pesquisa: **O ensino das linguagens artísticas na infância: uma proposta de intervenção**

Nome do(a) Pesquisador(a): Charlotte Louise Varella Rodrigues Zimmerman

Nome do(a) Orientador(a): Carmen Lúcia Dias

1- Natureza da pesquisa: o (a) sr (a). está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade: Analisar o desenvolvimento de uma proposta de intervenção para o ensino das linguagens artísticas em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais em um contexto de escola pública municipal. Além de verificar a concepção assumida pelo professor no que tange ao ensino da arte; descrever e analisar as produções artísticas dos alunos a partir da intervenção; averiguar as percepções do professor e dos alunos sobre a participação na proposta interventiva de uma escola municipal localizada no interior do Estado de São Paulo.

2- Participantes da pesquisa: os participantes desta pesquisa serão: 01 professora e seus respectivos alunos de uma escola municipal do interior do estado de São Paulo.

3- Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo o (a) Sr. (a) permitirá que a pesquisadora Charlotte Louise Varella Rodrigues Zimmerman realize uma entrevista semiestruturada com o (a) Sr. (a). O (a) Sr. (a) tem a liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o (a) Sr. (a). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do(a) pesquisador(a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

4- Sobre as entrevistas: A coleta de dados será realizada por meio de uma entrevista semiestruturada pré e pós-intervenção para verificar as concepções da professora e dos alunos pós-intervenção acerca do ensino da arte no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

5- Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6- Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7- Benefícios: ao participar desta pesquisa o (a) Sr. (a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o ensino da arte, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa trazer contribuições significativas na ação docente do professor de Ensino Fundamental Anos Iniciais, onde o pesquisador(a) se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8- Pagamento: o (a) Sr. (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi a cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do (a) Responsável pelo (a) Participante da Pesquisa

RG ou CPF do (a) Responsável pelo (a) Participante da Pesquisa

Assinatura do (a) Responsável pelo (a) Participante da Pesquisa

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Assinatura do (a) Orientador (a)

Pesquisador(a): Charlotte Louise Varella Rodrigues Zimmerman/ FONE: (018) 33247138

Orientador(a): Carmen Lúcia Dias/ FONE: (018) 3229- 2077

**Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Prof^a Dra.Gisele Alborgheti
Nai**

Vice- Coordenadora: Prof^a Rosa Maria Barilli Nogueira

Telefone do Comitê: (018) 3229- 2077

E-mail: cep@unoeste.br

APENDICE C: TERMO DE ASSENTIMENTO – ALUNOS (AS)

Título da Pesquisa: **O ensino das linguagens artísticas na infância: uma proposta de intervenção I**

Nome do(a) Pesquisador(a): Charlotte Louise Varella Rodrigues Zimmerman

Nome do(a) Orientador(a): Carmen Lúcia Dias

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar o desenvolvimento de uma proposta de intervenção para o ensino das linguagens artísticas em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais em um contexto de escola pública municipal localizada no interior do estado de São Paulo.

Participantes da pesquisa: A coleta de dados será realizada por meio do desenvolvimento de uma proposta pedagógica do ensino das linguagens artísticas realizada pela pesquisadora seus respectivos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, num período de 02 meses aproximadamente e uma entrevista semiestruturada com os alunos após a intervenção, sendo estes 30% do total de alunos participantes do projeto, sendo escolhidos por sorteio para saber a sua opinião a respeito do que achou da atividade que participaram.

Envolvimento na pesquisa: ao participar desta pesquisa, permitirá que a pesquisadora Charlotte Louise Varella Rodrigues Zimmerman realize a pesquisa através de uma proposta pedagógica no Ensino de Arte, num período de 02 meses aproximadamente e posteriormente realize uma entrevista semiestruturada com você e alguns dos demais alunos de sua sala, que serão escolhidos por sorteio para a realização das entrevistas para saber a sua opinião a respeito do que achou desta atividade. Esperando que, com este estudo, possamos trazer informações importantes sobre o ensino de arte no Ensino Fundamental Anos Iniciais e de sua efetiva contribuição para o desenvolvimento infantil.

Para participar desde estudo, o responsável por você precisa autorizar assinando o termo de autorização chamado Termo de Consentimento. Você não vai precisar pagar nada para participar e também não receberá nada pela sua participação nesta pesquisa. Você pode fazer qualquer pergunta se tiver alguma dúvida sobre sua participação, a qualquer hora, que será respondida. O responsável por você pode retirar a autorização ou não querer mais sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária, ou seja, você participa se quiser, e o fato de você não querer participar não levará a qualquer castigo ou modificação na forma em que você será atendido.

Seu nome será mantido em segredo, ou seja, só os (as) pesquisadores (as) saberão e não irão contar para mais ninguém. Você não será identificado em nenhuma publicação. Sua participação nesta pesquisa não apresenta nenhum risco para você. Você poderá saber os resultados da pesquisa, se quiser, quando ela acabar. Você só participará com a autorização do responsável por você. Suas informações utilizadas na pesquisa ficarão guardadas com a pessoa responsável por você. Suas informações utilizadas na pesquisa ficarão guardadas com a pessoa responsável pela pesquisa por 5 anos, e depois serão destruídas. Este termo tem duas cópias,

sendo que uma cópia será guardada pelos pesquisadores, e a outra ficará com você.

ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade (caso possua) _____, fui informado(a) dos objetivos deste biobanco de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei fazer novas perguntas, e o meu responsável poderá mudar a decisão de eu participar se ele quiser. Tendo a autorização do meu responsável já assinada, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo e me foi dada a chance de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Presidente Prudente, ____ de _____ de 20__

Nome do(a) menor

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Assinatura do (a) Orientador (a)

Pesquisador(a): Charlotte Louise Varella Rodrigues Zimmerman/ FONE: (018) 33247138

Orientador(a): Carmem Lúcia Dias/ FONE: (018) 3229- 2077

**Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profª Dra. Gisele Alborgheti
Nai**

Vice- Coordenadora: Profª Rosa Maria Barilli Nogueira

Telefone do Comitê: (018) 3229- 2077

E-mail: cep@unoeste.br

APÊNDICE D: ROTEIRO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO: “RESGATANDO AS BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS INFANTIS A PARTIR DO CONTATO COM A ARTE”.

Ao analisarmos algumas atividades e projetos de Arte direcionados para os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi percebida a necessidade em se trabalhar com temáticas da arte que tenham relação com o que os alunos já conheçam, assim ampliando e garantindo o conhecimento específico das aulas de arte. No intuito, de que, os alunos, tenham uma aula diferenciada, os projetos e ideias precisam mergulhar para dentro do imaginário infantil e não ao contrário como é feito, se faz necessário borbulharem situações lúdicas e de aprendizagens condizentes com suas faixas etárias, interligando-se, conseqüentemente, com as linguagens das artes visuais, da música, da dança e do teatro. Sendo tema deste projeto, uma experiência significativa a respeito da falta que o brincar em grupo representa na formação das crianças contemporâneas, elas pouco brincam nas ruas e praças das cidades de amarelinha, elefantinho colorido, de roda, pois, assistem e ficam muito tempo na TV, no computador e nos jogos eletrônicos. Ao refletirmos sobre como estas formas de brincar poderiam se relacionar com a arte, para, então vivenciar-se e resgatar com os alunos estas brincadeiras tão importantes que fazem parte das nossas heranças culturais, históricas e sociais.

2. Objetivo Geral

- Desenvolver uma proposta de trabalho teórico-prático em arte, articulando os três eixos metodológicos: Criação/produção em arte; Fruição estética, apreciação significativa da arte e do universo a ela relacionado; Reflexão: a arte como produto da história e da multiplicidade de culturas;

3. Objetivo Específico

- Verificar de forma abrangente e detalhada, durante as atividades vivenciadas pelos alunos, o repertório artístico/ estético que possuem em cada linguagem artística;

- Detectar quais as dificuldades apresentadas durante o processo de aprendizagem e o que dominam com maior ou menor facilidade, a fim de se estabelecer um referencial de trabalho ao professor;

- Observar “o fazer” do aluno, sua ação expressiva, interesse e envolvimento; o uso de exploração dos materiais, as preferências estéticas, as temáticas presentes em suas produções, se reconhecem e/ou identificam elementos expressivos, linguagens artísticas, a interação com o grupo, a relação com o componente curricular e com o professor.

- Identificar se os alunos reconheceram, interpretaram e estabeleceram diferenciações entre as linguagens artísticas através da temática do resgate das brincadeiras e dos brinquedos tradicionais;

- Se desenvolveram a percepção visual, sonora e espacial no ato de brincar, na leitura das obras de arte; na criação e operação de ideias nas diferentes linguagens;

- Discutir e refletir os vários conceitos referentes à arte e seus elementos estruturais nas diferentes linguagens: Artes visuais, Música, Dança e Teatro;

- Reconhecer, interpretar e estabelecer diferenciações entre as linguagens artísticas.

- Desenvolver as percepções visuais, sonora, espacial e sinestésica na leitura, na sistematização dos conteúdos, na criação de ideais nas linguagens da arte e no momento de brincar;

- Operar com a forma, materiais, suportes, brinquedos e brincadeiras tornando visíveis ideias na criação de movimentos gestuais/corporais, de sons, de imagens e representações nas linguagens artísticas.

4. Justificativa

Este projeto foi elaborado para ser desenvolvido com alunos de 3ª ano enfatizando as quatro linguagens artísticas: Música, Dança, Artes visuais e Teatro, por meio da prática de análise comparativa de obras de arte produzidas em diferentes épocas por diversos artistas em múltiplas linguagens, mas que podem ser conectadas umas às outras. Privilegiando a construção de conceitos por meio de conexões entre as linguagens; movendo os educandos a uma maior proximidade com o pensamento da/sobre Arte nas diferentes linguagens.

Tendo como eixo motivador o resgate das brincadeiras coletivas e dos brinquedos infantis, pois estes são considerados construções sociais e culturais, ao proporem novas formas de ver e pensar sobre o meio no qual os educandos vivem,

promovendo a construção de um repertório de formas de brincar dentro do cotidiano escolar.

5. Metodologia

- Apresentação do Projeto: **Resgatando as brincadeiras e brinquedos infantis a partir do contato com a arte**, mobilizando os educandos para a realização do mesmo.

- Roda de conversa e levantamento dos brinquedos favoritos dos educandos;

- Levantamento das brincadeiras e brinquedos vistos no filme **A loja mágica de brinquedos** com o ator *Dustin Hoffman* e *Natália Portman*;

- Compartilhar algumas brincadeiras conhecidas e vivenciá-las;

- Diferenciação entre o espaço bi e tridimensional ao partirem de desenhos realizados sobre brinquedos e brincadeiras ao construírem individualmente ou coletivamente um brinquedo com material reaproveitado;

- Contextualizar a leitura iconográfica através de referências visuais de artistas que tiveram como tema de suas produções a brincadeira e o brinquedo, além das próprias produções dos alunos durante o projeto,

- Analisar a percepção visual, a sonora, a espacial e a sinestésica na leitura e criação de ideias na linguagem das artes visuais, partindo das obras de Cândido Portinari e outros artistas;

- Experimentar e reconhecer as potencialidades do corpo como suporte e matéria nas artes cênicas ao criarmos personagens ao brincarmos coletivamente e realizarmos os jogos dramáticos;

- Experimentar e reconhecer as potencialidades da voz como suporte e matéria da música ao cantarem e ouvirem músicas (CD - Casa de brinquedos do intérprete Toquinho e outros compositores);

- Experimentar e reconhecer as potencialidades de brincar com o corpo em movimento ao dançarem e interpretarem as músicas ouvidas;

- Manejar e utilizar diferentes suportes, ferramentas e materiais nos processos de criação em arte durante todas as etapas do projeto;

- Identificar conceitos e procedimentos estudados em Arte durante o projeto a partir das rodas de conversa, das brincadeiras, na montagem de uma exposição dos trabalhos feitos e na socialização final.

APÊNDICE E: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSORA

PARTE I

Identificação do perfil docente

1. Nome do professor (a): _____
 Educação infantil ()
 Ensino Fundamental I ()
2. Sexo Feminino ()
 Masculino ()
3. Idade: _____
4. Estado civil: _____
5. Formação acadêmica:
 Graduação _____
 Aperfeiçoamento (180 h) _____
 Especialização (360 h) _____
 Mestrado _____
 Doutorado _____
 Participação em formações continuadas _____
 Participação em eventos científicos _____
6. Contrato de trabalho com a Secretaria Municipal de Educação
 Concursado: _____
 Ingressou em: ___/___/_____
 Outra categoria?
 Qual? _____
 Jornada de trabalho: _____
7. Exercício da docência em outra Instituição: _____
8. Exercício de outra atividade: _____

PARTE II – PRÉ-INTERVENÇÃO

- 1- Em sua formação superior havia a disciplina Metodologia do Ensino da Arte?

- 2- Teve alguma disciplina que contemplasse o estudo das Linguagens Artísticas?
- 3- Tem conhecimento sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte?
- 4- Você já teve alguma orientação técnica sobre o currículo de arte no ensino fundamental Anos Iniciais?
- 5- Caso tenham ocorrido capacitações sobre o currículo de arte, quais assuntos foram tratados nos cursos de formação continuada sobre o ensino de Arte?
- 6- Caso não tenham ocorrido capacitações, gostaria de participar de capacitações sobre o ensino de arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
- 7- Quais conteúdos você prioriza ao lecionar a disciplina de arte? Quais materiais você utiliza para estas aulas?
- 8- O que você lembra sobre as aulas de arte enquanto era aluna ao longo do Ensino fundamental Anos Iniciais e Anos Finais?
- 9- Você possui um horário pré-estabelecido em sua rotina semanal para lecionar a disciplina de arte?
- 10- Como é o envolvimento dos alunos em relação às atividades propostas durante as aulas de arte?
- 11- Quais as dificuldades que você nota nos alunos em relação ao conteúdo proposto nas aulas de arte?

PARTE III – PÓS-INTERVENÇÃO

1. Você já participou e/ou desenvolveu um projeto como este?
2. Como você avalia esta experiência?
3. Você desenvolveria esta proposta em suas aulas de arte?
4. Para você, quais são os pontos positivos e negativos deste projeto desenvolvido?
5. Como você avalia a experiência dos alunos durante o desenvolvimento do projeto?
6. Quais as semelhanças e diferenças do conteúdo de arte desenvolvido na sua sala de aula com este projeto?
7. Quais assuntos você considera pertinentes para uma próxima atividade como esta? Quais sugestões você daria?

APÊNDICE F: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS ALUNOS PÓS INTERVENÇÃO

PARTE I

Identificação do perfil dos (as) alunos (as):

1. Nome do aluno (a) _____
2. Sexo: Feminino ()
Masculino ()
3. Idade do aluno (a): _____
4. Tempo de frequência nessa escola:
Entrou este ano _____
Desde o 2º ano _____
Desde o 1º ano _____

PARTE II

- 1- Você gostou das aulas de arte feitas durante o projeto?
- 2- Qual é a atividade que você mais gostou de realizar nas aulas de arte do projeto?
- 3- Em algum momento sentiu dificuldades em participar das atividades propostas nas aulas? Por quê?
4. Algum colega seu falou se teve dificuldade em participar das atividades propostas nas aulas?
- 5- Já teve uma experiência com o ensino da arte fora da escola? Em algum outro projeto educativo?
- 6- O que vocês costumam realizar nas aulas de arte com sua professora?
- 7- Em algum momento já ficaram sem ter as aulas de arte em favor de continuar o conteúdo de outra matéria que estava atrasada?
- 8- Em algum momento já ficaram sem ter as aulas de arte porque tinham prova de outra disciplina?

APENDICE G: ROTEIRO DE ENTREVISTA – PAIS/RESPONSÁVEIS

Nome do aluno (a):

Nome do entrevistado (a):

1. Durante a sua infância, do que costumava brincar?
2. Como funcionava ou quais eram as regras desta brincadeira?
3. Qual era o seu brinquedo favorito?
4. Com quem costumava brincar?
5. Onde brincavam?