



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Juliana Reis Pompeu Bastos Moreno

A casa: relato de um projeto integrado na Educação Infantil

RIO DE JANEIRO

2022

Juliana Reis Pompeu Bastos Moreno

A casa: relato de um projeto integrado na Educação Infantil

Monografia apresentada à Faculdade
de Educação da Universidade
Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
como requisito parcial para a
obtenção do Diploma de Graduação

Orientadora: Profa. Dr^a. Núbia de Oliveira Santos

Rio de Janeiro

2022

Juliana Reis Pompeu Bastos Moreno

A casa: relato de um projeto integrado na Educação Infantil

Monografia apresentada à
Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio de
Janeiro (UFRJ) como requisito
parcial para a obtenção do
Diploma de Graduação

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Luciene Cerdas

Profa. Dra. Adriana Patrício Delgado (substituição à professora Núbia de
Oliveira Santos)

Profa. Dra. Aline Souza Oliveira Lanzillotta

Dedico este trabalho,

A todas as crianças que brincam.

AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente a professora e orientadora Núbia de Oliveira, que com muita ternura compartilhou comigo tantos dos seus conhecimentos valiosíssimos, que me ensina a sobre a árdua tarefa em enxergar o mundo para além do obvio. A minha total admiração pela sua forma tão humanizada em exercer sua profissão.

A minha família, fonte inesgotável de amor e apoio que sempre me deu suporte ao longo da minha trajetória, em especial a minha mãe e avó que me mostraram o caminho dos afetos para seguir em frente.

A minha escola de formação Pedro II, que me proporcionou uma vivência ampla e diversificada em meu cotidiano além de me ensinar, valores como justiça, liberdade e solidariedade, e ainda me garantiu fortes laços com professores e amigos que me acompanham até hoje.

Aos meus amigos professores que seguem comigo nessa caminhada, e compartilham sobre suas práticas e enriquecem minha trajetória pelo mundo da educação.

A todas as crianças que me ensinam tanto sobre a vida e que me confirmam na sua existência de que a brincadeira é a única forma de resistir.

A minha amiga irmã que o Pedro II me deu, Mayara Jaeger por ser fonte de inspiração, em acreditar na construção de um mundo melhor.

A Ricardo Fernandes, que nem sempre com muita doçura, mas com amor me ensina sobre os desafios da vida adulta.

A Victor Ramalho, recém-chegado na minha vida, mas que me escuta como se já nos conhecêssemos há anos.

Aos meus mestres de Capoeira Angola, dos quais muito sábios, me ensinam sobre o lugar da humildade na busca por novos aprendizados.

Aos meus companheiros de equipe, dos quais, pude aprender muito sobre educação, em especial Bebel Niciolli e Jean Philippe, que me inspiram, encantam e me formam, com suas práticas docentes, fundadas na valorização da cultura popular brasileira

Aos meus professores da faculdade de Educação da UFRJ, que através de um suporte acadêmico me ajudam a ampliar meus olhares e me formaram até aqui.

RESUMO

O presente trabalho busca refletir sobre o lugar da arte em um ensino e aprendizagem sensível e significativo na Educação Infantil, com seu uso da metodologia da Pedagogia de Projetos. Tomando como base a prática pessoal nos últimos quatro anos como professora auxiliar da primeira infância em uma escola particular localizada na zona sul do Rio de Janeiro, somado a um suporte teórico que estuda essa área do conhecimento, procurou-se refletir sobre como a vivência em experiências artísticas dentro da Pedagogia de Projetos pode auxiliar na formação de uma educação integral com abordagem transdisciplinar. A partir da análise de um relato de experiência em uma escola de Educação Infantil, foi possível observar por exemplo, um grande aproveitamento, engajamento e interesse das crianças, em pesquisar a partir de um tema específico, assuntos que se conectam às diversas áreas do conhecimento através da linguagem artística.

Palavras-chave: arte; pedagogia de projetos; e educação infantil.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1: ARTE E EDUCAÇÃO	5
1.1- INTRODUÇÃO DAS ARTES NO CURRÍCULO BRASILEIRO	5
1.2- O LUGAR DA ARTE NA FORMAÇÃO DO SUJEITO	9
1.3- A ARTE E A PLURALIDADE CULTURAL	14
1.4- ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	19
CAPÍTULO 2: A PEDAGOGIA DE PROJETOS	22
2.1- INTEGRANDO A LINGUAGEM ARTÍSTICA A PEDAGOGIA DE PROJETOS	28
2.2- PEDAGOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	30
CAPÍTULO 3: ARTE NA PEDAGOGIA DE PROJETOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	32
3.1- CONTEXTUALIZANDO O AMBIENTE	32
3.2- TEMA DO PROJETO	33
3.3- PRIMEIRA SEMANA DE AULA -SENSIBILIZAÇÃO PARA O PROJETO	34
3.4- CONSIDERAÇÕES SOBRE O RELATO DE EXPERIÊNCIA	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1: Crianças observando matriz. Foto: Acervo pessoal.	36
Imagem 2: Trabalho sobre casa. Foto: Acervo pessoal.	37
Imagem 3: Trabalho sobre casa. Foto: Acervo pessoal.	37
Imagem 4: crianças observando placa na porta. Foto: Acervo pessoal.	37
Imagem 5: Crianças observando placa na porta. Foto: Acervo pessoal.	37
Imagem 6: Criança contando a relação de tipos de moraria. Foto: Acervo pessoal.	38
Imagem 7: Criança brincando com prédio de sucata. Foto: Acervo pessoal.	39
Imagem 8: Criança brincando com prédio de sucata. Foto: Acervo pessoal.	39
Imagem 9: Criança contando os votos. Foto: Acervo pessoal.	40
Imagem 10: Mapa Mundo. Foto: Acervo pessoal.	41
Imagem 11: Crianças observando fotos de casas. Foto: Acervo pessoal.	42
Imagem 12: Intervenção gráfica em foto. Foto: Acervo pessoal.	43
Imagem 13: Intervenção gráfica em foto. Foto: Acervo pessoal.	43
Imagem 14: Intervenção gráfica em foto. Foto: Acervo pessoal.	43
Imagem 15: Intervenção gráfica em foto. Foto: Acervo pessoal.	43
Imagem 16: Crianças pintado com tinta de açaí. Foto: Acervo pessoal.	46
Imagem 17: Trabalho sobre açaí. Foto: Acervo pessoal.	47
Imagem 18: Trabalho sobre açaí. Foto: Acervo pessoal.	47
Imagem 19: Criança fazendo trabalho com argila. Foto: Acervo pessoal.	51
Imagem 20: Trabalho sobre céu do Xingu. Foto: Acervo pessoal.	52
Imagem 21: Trabalho sobre céu do Xingu. Foto: Acervo pessoal.	52
Imagem 22: Trabalho sobre céu do Xingu. Foto: Acervo pessoal.	52
Imagem 23: Céu do Xingu. Foto: Ricardo Stuckert.	52

O mundo é formado não apenas pelo que já existe, mas pelo que pode efetivamente existir.

Milton Santos

INTRODUÇÃO

A casa: relato de um projeto integrado na Educação Infantil

Desde criança a escola sempre significou um lugar muito especial dentro de meu cotidiano: o espaço dos encontros, ali, naquele universo, foi onde fiz amizades que me acompanham até hoje e me proporcionaram vivenciar a vida com muito mais alegrias. Agradeço profundamente a maestria com que meus professores do Colégio Pedro II se dedicavam tão intensamente para que nossos laços e relações fossem de fato fortalecidos na trajetória escolar.

O ambiente escolar representa, para mim, o espaço onde as relações de afeto estão diretamente ligadas ao ensino e à aprendizagem. Acredito que sob essa ótica, meus professores da escola sempre incentivaram a participação dos estudantes em algum coletivo que fizesse sentido, a nós, alunos, pertencer.

E não foi à toa que durante o ensino Fundamental, mais precisamente no ano de 2001, comecei uma trajetória no movimento estudantil. Entrei no grêmio da escola no qual pude vivenciar relações com possibilidades de autoria e intervenções articuladas às questões políticas fora muro do colégio. Nos reuníamos em assembleias, com pautas amplas do movimento estudantil, como passe livre, acesso a uma educação de qualidade a todos e também ao que dizia respeito a posicionamentos referentes à vida política interna de dentro da escola, passando pela promoção de atividades culturais feitas por e para os estudantes.

Hoje analiso essa vivência do Colégio Pedro II, seja na sala de aula ou extra sala, como um espaço de formação humana do qual tive o privilégio de participar. Muito mais do que a escola que deposita conteúdos sobre seus alunos, preocupando-se praticamente de forma exclusiva com um sistema avaliativo voltado para o vestibular, o Colégio Pedro II foi um ambiente que se preocupou em certa medida com uma formação que aguçasse meu senso crítico sobre as possíveis leituras de mundo.

Nesse sentido, fica evidente na minha caminhada escolar como essas experiências vivenciadas coletivamente me afetaram, gerando um sentimento de pertencimento à escola. Sem dúvida esse sentir contribuiu muito no decorrer da minha

trajetória ali dentro, para que eu me sentisse acolhida e atuante naquele espaço, para que dele me apropriasse.

Apesar dessa intensa vivência política que pude experimentar dentro do chão da escola, penso que ela poderia ter sido ainda mais potencializada se tivéssemos tido acesso a um ensino em que se possibilitasse também uma experiência artística engajadora, articulada às experiências cotidianas. O ensino das artes na escola como aluna foi vivenciado de forma predominantemente conteudista, fragmentada, pouco articulada às questões significativas que vivíamos e estudávamos nas outras áreas do conhecimento.

A arte nem sempre foi tratada como possibilidade de linguagem e expressão humana no cotidiano da escola. Não havia uma preocupação de estimular uma vivência artística que promovesse autonomia, afetividade, cooperação e produção de saberes de forma transdisciplinar. Sendo assim, a experiência do ensino nessa área foi limitada, ela foi oferecida de forma pragmática, com um objetivo focado em transmissão de conhecimento com poucas possibilidades de autorias, intervenções e articulações.

Apesar dessa ausência de uma vivência artística dentro do Pedro II, com certeza há em mim uma memória afetiva pulsante do que minha escola significou e ainda representa para mim nos dias atuais. Fica evidente, portanto, perceber que essa memória influencia diretamente minha escolha do curso de Pedagogia na UFRJ.

Além da trajetória acadêmica, a realização deste trabalho de monografia foi motivada, também, por minha experiência profissional nos últimos quatro anos como professora auxiliar, atuando na área de Educação Infantil em uma escola particular localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro, que trabalha com a Pedagogia de Projetos em uma abordagem transdisciplinar. Ao lado das crianças da Educação Infantil, vivenciei coletivamente inúmeros aprendizados por meio dos quais pude confirmar no meu próprio corpo e validar, agora no papel de professora, o grande estímulo que é aprender com o outro.

Fascina-me no universo infantil a forma como as relações são o ponto de partida para inúmeras descobertas e formulações de mundo. Precisamos apostar e valorizar um modelo de educação que esteja atento aos vínculos e afetos promovidos nas relações humanas.

Durante esses anos de formação um dos eixos que me propus a vivenciar e pesquisar ao lado das crianças foi o campo das artes dentro da escola, e seu potencial em dialogar de forma viva e respeitosa com a infância.

Penso que as experiências artísticas vividas dentro da escola vão ao encontro da possibilidade de uma expressão potencialmente lúdica, que dialoga com a criança, promovendo inúmeras e ricas formas de se conectar com o mundo da infância, contribuindo ampla e sensivelmente para sua formação.

Durante o curso de Pedagogia na UFRJ, inquietou-me a questão de como introduzir as noções de artes nas atividades realizadas com as crianças no segmento da educação Infantil na produção de conhecimentos. E aos poucos, fui percebendo que de alguma maneira, toda minha prática docente se relaciona com as linguagens artísticas.

Vale ressaltar, também, que o ensino das artes é um componente curricular obrigatório para toda educação básica, como estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no artigo 26 § 2º:

O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.(BRASIL, 2010)

Dançar, dramatizar, pintar, cantar, entre outras manifestações, são importantes formas de expressão humana. Oferecer um repertório diversificado desses elementos artísticos às nossas crianças, significa enriquecer a construção da própria linguagem e sua expressividade. Portanto, esse tema é de profunda relevância para a educação infantil como um todo.

É preciso haver uma preocupação em se pensar de que forma estimulamos o desenvolvimento artístico de nossas crianças. Acredito que devemos buscar oferecer-lhes experiências que promovam a produção de conhecimento de forma significativa. Por esse motivo, acredito que articular o campo das artes nas experiências coletivas das crianças dentro da Pedagogia de Projetos é um caminho certamente possível para realizar um trabalho de fato consistente. A oportunidade de, a partir dos temas de interesses das crianças, dentro da Pedagogia de Projetos, transformar os conhecimentos em artes é um caminho factível, para alcançar uma educação que promova entre elas

autonomia e cidadania. Para Barbosa e Horn, em *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*,

A aprendizagem somente será significativa se houver a elaboração de sentido e se essa atividade acontecer em um contexto histórico e cultural, pois é na vida social que os sujeitos adquirem marcos de referência para interpretar as experiências e aprender a negociar os significados de modo congruente com as demandas da cultura. A presença do outro, adultos ou pares, e a coerência de interações com conflitos, debates, construções coletivas são fonte privilegiada de aprendizagem. (BARBOSA E HORN, 2008, p.26)

Como educadora em formação, ter a oportunidade de escrever este trabalho de conclusão de curso me possibilita refletir sobre a minha experiência ao lado das crianças dentro da escola, para então reformular e incorporar outras novas práticas em minha rotina no papel de professora. Sendo assim, nas próximas páginas procurei analisar sobre quais são o papel e o lugar que as experiências com artes vivenciadas no coletivo com as crianças na Pedagogia de Projeto podem impulsionar de forma potente a produção de um conhecimento que de fato dialogue com a realidade das crianças, agregando-lhes significados.

Sendo assim pretendo no primeiro capítulo abordar um breve histórico sobre como os estudos relacionados às artes foi sendo inserido no currículo brasileiro ao longo da história, depois uma reflexão sucinta de como esse campo de estudo possibilita a formação de um sujeito através de uma educação integral e ao final do capítulo, uma breve reflexão sobre a arte para educação infantil. No segundo capítulo através de pesquisas bibliográficas entender como é realizado o trabalho com projetos dentro do universo escolar com as crianças e por fim, no terceiro capítulo descrevo um relato de experiência vivenciado por mim relacionado o campo das artes com a Pedagogia de Projetos.

CAPÍTULO 1: ARTE E EDUCAÇÃO

1.1- INTRODUÇÃO DAS ARTES NO CURRÍCULO BRASILEIRO

Para nos ajudar a refletir sobre nossa prática docente em relação ao campo das artes na educação, e entender um pouco mais sobre o lugar que essa área do conhecimento ocupa nos dias atuais no currículo brasileiro, é interessante navegarmos sobre como seu ensino foi sendo implementado ao longo do tempo, no currículo, quando sofreu interferências políticas, sociais e econômicas. Em vista disso, buscarei, nesta primeira parte do capítulo, apresentar um breve resumo sobre alguns marcos históricos em que o ensino das artes foi sendo abordado nas instituições, ao longo do tempo.

Essa parte da pesquisa buscou apoio no referencial teórico de Ana Mae Barbosa (1975), uma importante referência para educação brasileira, que se dedicou ao estudo da Arte-Educação. Para a autora, ao analisarmos o currículo dessa área do conhecimento em dias atuais, perceberemos alguns métodos e concepções herdados do século XIX. Esse estudo histórico tem relevância, portanto para entendermos o quadro atual de forma reflexiva por meio do passado, a fim de que possamos repensar o ensino de artes que queremos para o futuro. (BARBOSA, 1999).

Para a autora, a chegada de D. João VI ao poder marca o começo do que podemos chamar de “iniciação de um ensino artístico no Brasil” com destaque para a vinda ao país da Missão Francesa em 1816. Constituída de artistas e artesãos ligados ao *Institut de France*, do qual o grupo foi responsável pelo plano pedagógico de uma Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. O instituto origina dez anos mais tarde a instituição que seria nossa primeira escola de Belas Artes, intitulada Academia Imperial de Belas Artes (1826). O documento da época, conceituava a Arte como um acessório, uma atividade sem importância em si mesma. (BARBOSA, 1999). Sobre esse período a autora comenta:

Baseando-se no culto à beleza, na crença acerca do dom e em árduos exercícios de cópia, tornou a Arte acessível somente a alguns poucos felizes. (BARBOSA, 1975,p41).

Nota-se então, uma visão segundo a qual, o fazer artístico tinha como elemento central o uso da cópia. Considero essa, uma visão limitada sobre o assunto, que se perpetua até hoje em dia com essa abordagem, já que, a cópia ainda é um elemento difundido dentro desse ensino.

Essa concepção, em alguma medida, pode dialogar com aquilo que Paulo Freire conceitua com o termo *Educação Bancária*, pois está conectada com a forma como o professor concebe o estudante. Ao incentivar o recurso da cópia como elemento na relação de ensino e aprendizagem, subentende-se que o aluno é um *banco* sem bagagem de conhecimentos, cabendo ao professor depositar conteúdos a fim de enriquecê-lo. A esse respeito, FREIRE (1987) afirma

Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 1987, p. 34).

O período de 1870 em diante marca um momento de grandes transformações culturais e políticas, influenciado pelo liberalismo dos Estados Unidos e pelo positivismo francês; o momento foi marcado pelas lutas de queda da Monarquia. Para BARBOSA (1975), esse período destaca-se por:

A Arte- Educação assumia então um papel diferente, representando o instrumento através do qual se preparavam competentes profissionais do desenho para ajudar a Nação a vencer a concorrência comercial com a Europa. (BARBOSA, 1975,p. 42).

Nessa época novas reformas educacionais foram criadas, entre as quais, se incluiu o desenho geométrico no currículo, como objetivo, nascido do positivismo, de desenvolver a racionalidade. Esse ensino era destinado especialmente às camadas populares, como forma de preparar mão de obra especializada para o exercício profissional.

É importante salientar, que essa mesma concepção das últimas décadas do século XIX, de introdução do desenho geométrico no currículo de artes ainda mobiliza a escola até hoje em dia, quando é possível observar a disciplina com esse mesmo fundamento teórico. Com relação à questão, BARBOSA (1975) comenta:

Perguntando recentemente a uma professora de Educação Artística, que membros da Secretaria de Educação nos informaram ser uma das melhores da rede escolar estadual, porque continuava dando Desenho Geométrico em suas aulas de arte, ela nos respondeu que era a única forma dos outros professores e da maioria dos alunos valorizarem a disciplina. (BARBOSA, 1975, p. 12).

Em 1920 inicia-se no Brasil um período em que a Arte foi anexada ao currículo na escola primária como uma atividade integrativa, uma espécie de segunda linguagem, para expressar ou para fixar o que tinha sido aprendido nas aulas de geografia e de estudos sociais (BARBOSA, 1975). Na época as ideias levantadas pelo movimento da chamada Escola Nova influenciaram essa renovação de ideias e de práticas pedagógicas.

Foi em 1922, com a expansão do movimento modernista, que Mário de Andrade e Anita Malfatti levaram ao Brasil a ideia de “livre- expressão” para a criança. Essa concepção, originada no expressionismo, desenvolveu a ideia de que as artes na educação têm como finalidade principal permitir que a criança expresse seus sentimentos, entendendo-se que *Arte não é ensinada, mas expressada*. (BARBOSA, 1975, p. 46).

É importante salientar que essa ideia de “livre expressão” tem origem muitos anos antes, com Célestin Freinet (1896-1966) professor francês, que muito contribuiu para os estudos da infância, um importante difusor do ensino de artes para as crianças. Segundo o autor

A livre expressão facilita a criatividade da criança, no desenho, na música, no teatro, extensões naturais da atividade infantil, progressivamente responsável por seus comportamentos afetivos, intelectuais e culturais. Eis aí um começo seguro para a conquista de uma vida adulta (FREINET, apud SAMPAIO, 1994, p. 30).

Esse pensamento levou artistas e psicólogos a propagar essas ideias de forma a considerar a Arte-Educação por um caráter terapêutico, ou seja, com função de liberação emocional.

A criação da Escolinha de Arte do Brasil, em 1948, é um marco no que se refere às concepções e valores novos introduzidos à forma de se pensar a arte no campo educacional. Prevaleceu aqui o entendimento da relevância em incorporar, na prática, a autoexpressão no fazer artístico.

A Escolinha inflama um debate mais profundo no que tange o objetivo da Arte-Educação, apostando na promoção do desenvolvimento e da capacidade criadora em

geral, considerando, portanto, legítima sua importância para os currículos de ensino brasileiros.

A Escolinha de Arte do Brasil iniciou seus trabalhos, no Rio de Janeiro, por iniciativa do artista pernambucano Augusto Rodrigues (1913 - 1993), da artista gaúcha Lúcia Alencastro Valentim (1921) e da escultora norte-americana Margareth Spencer (1914). Rodrigues, influenciado pelas ideias e princípios do poeta anarquista, crítico de arte e de literatura e educador britânico Herbert Read (1893-1968), que representa um importante pensador para essa área de estudo, como já mencionado anteriormente, uma vez em que o mesmo defendia a ideia do ensino das artes ser fundamental para o desenvolvimento psicológico e criativo das crianças. Nesse sentido, para Read (1982):

A arte da criança é sumamente importante para o desenvolvimento psicológico e um passaporte para a liberdade, para a fruição plena de seus dotes e talentos, para a sua felicidade e estabilidade na vida adulta. (READ, 1982, p.45).

O autor inglês foi um forte crítico da pedagogia tradicional, que, segundo Read, desconsiderava a criatividade como um valor da vida humana. Ele defendia que disponibilizar os recursos artísticos desde cedo às crianças lhes possibilita o desenvolvimento de sua própria personalidade.

Sob influência de Read, Augusto Rodrigues, se tornou um importante precursor do ensino de artes no país. Seu principal método de ensino utilizava a educação estética para desenvolver a percepção, sensação e expressão da criança. Na sua linha metodológica, Augusto se apoiava na diversidade de expressões artísticas: a dança, pintura, desenho, teatro, poesia e música.

Em 1971 o "Movimento Escolinhas de Arte" estava difundido por todo o país com 32 Escolinhas, a maioria delas particulares, oferecendo cursos de artes para crianças e adolescentes e cursos de arte-educação para professores e artistas.

Essa divisão em maior escala da concepção da Escolinhas de Arte com maior adesão na rede particular em alguma medida reforça o paradigma dessa área do conhecimento. A arte ainda está inserida em um contexto cujo acesso é voltado *para poucos* (BARBOSA, 1975), em que só uma camada privilegiada de estrutura social pode ter acesso a ela. Certamente essa reprodução de pensamento, que ainda ressoa em dias atuais, é de certa maneira uma herança de nossos colonizadores.

Ao considerar esses marcos de introdução de artes no currículo brasileiro ao longo do tempo, é pertinente, também, ponderar o que a legislação brasileira estabeleceu sobre o assunto, fazendo necessário reconhecer que os documentos que regem a educação básica, são um acúmulo de pensamentos formulados historicamente.

Tanto a LDB, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971) quanto os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) ponderam, em seus textos, a legitimidade das múltiplas linguagens no fazer educacional, visando à formação humana integral, orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos. (BNCC, 2017).

Sendo assim, a primeira lei que garantiu a obrigatoriedade do ensino de artes, em suas diversas linguagens, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71. Criada no período de ditadura militar brasileira. Tal documento estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Em seu primeiro capítulo, o texto afirma:

[...]Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...] (BRASIL, 1971).

Com isso, essa primeira parte do capítulo, procurou compreender como algumas concepções do modelo de ensino, diante dos marcos históricos levantados, se perpetuam até hoje em dia, no currículo do ensino de artes no Brasil. A seguir buscarei refletir sobre o papel que desempenha esse currículo na formação do sujeito no âmbito escolar.

1.2- O LUGAR DA ARTE NA FORMAÇÃO DO SUJEITO

O presente trabalho parte do pressuposto de concepção de infância defendida pelo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010). Compreendido até o momento que a criança é um sujeito sócio-histórico, da qual constrói sua identidade a partir das interações traçadas nos eventos sociais de onde ela está inserida. O texto cita:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

Borba (2009) afirma que é nessa interação com os outros, nesse espaço social do brincar que a cultura lúdica torna a brincadeira possível, sendo esse um dos pilares da constituição das culturas da infância. Segundo ela, as brincadeiras como prática social contam narrativas de contextos históricos distintos, uma vez em que elas são criadas por sujeitos inseridos em uma cultura em um determinado espaço e tempo. Sobre isso, a autora comenta:

No brincar, as crianças vão também se construindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras. Nesse processo, instituem coletivamente uma ordem social que rege as relações entre pares e se afirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais (BORBA, 2009, p. 67).

Ou seja, a brincadeira desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois é ela que possibilita a inserção social através da interação, a construção da identidade subjetivamente. Brincando o sujeito se comunica se apropriando de conceitos, incorporando e produzindo cultura. A brincadeira pode reunir, portanto, as múltiplas linguagens existentes, incluindo a artística.

Concomitante a essa concepção, segundo Hernández (1998), a criança é também geradora de cultura e não só de aprendizagem de conteúdo, sendo assim o autor defende que a escola precisa:

a) questionar toda forma de pensamento único, o que significa introduzir a suspeita sobre as representações da realidade baseada em verdades estáveis e objetivas.

b) Reconhecer, diante de qualquer fenômeno que se estude, as concepções que o regem, as versões da realidade que representam e as representações que tratam de influir em e desde elas.

c) incorporar uma visão crítica que leve a perguntar-se a quem beneficia essa visão dos fatos e a quem marginaliza...

d) Introduzir, diante do estudo de qualquer fenômeno, opiniões diferenciadas, de maneira que o aluno comprove que a realidade se constrói desde pontos de vistas diferentes, e que alguns se impõe frente a outros nem sempre pela força dos argumentos, e sim pelo poder de quem os estabelece.

e) Colocar-se na perspectiva de um “certo relativismo” (Lynch, 1995) no sentido de que toda a realidade responde a uma interpretação, e que as interpretações não são inocentes, objetivas e nem científicas, e sim interessadas, pois amparam e mediam visões do mundo e da realidade que estão conectadas a interesses que quase sempre têm a ver com a estabilidade de um status quo e com a hegemonia de certos grupos. (Hernandez. 1998, p. 51).

Pensando, portanto, como sendo a criança protagonista de seu processo de aprendizagens, é interessante refletir, o papel que a arte pode desempenhar na formação de valores éticos, morais, sociais e estéticos na formação do sujeito.

A arte simbolicamente nos proporciona uma expansão de perspectiva de mundo. O contato com essa linguagem nos possibilita a construção de novas ferramentas que nos ajudam a estruturar e reformular o mundo que nos rodeia. Além disso, BORBA (2009) afirma que a arte, é produto da própria cultura, da qual ela está inserida, logo ela reproduz valores e concepções da mesma. O contato da criança com a experimentação artística proporciona a ela ainda que de forma inconsciente a apropriação desses valores junto a elaboração de conceitos necessários à vida humana.

Dessa maneira vale ressaltar que essa atividade simbólica vivenciada pela criança é uma ação de profunda relevância na construção do sujeito, pois é através dessa ação que ela pode representar por símbolos o que experimenta no real, elaborando então seus significados e produzindo conhecimentos. A arte tem potencial para estabelecer uma ponte de mediação com a criança e seus aprendizados, do simbólico ao concreto.

Essa ação simbólica no mundo infantil se configura através da sua linguagem lúdica, é a partir dela que travamos com o mundo que nos cerca as nossas primeiras relações. Logo, essa atividade que a criança estabelece é a atividade mais básica que executa. Quando o currículo não mobiliza adequadamente a esse exercício, a aprendizagem não se concretiza. (BORBA 2009) é necessário então que todas as áreas do conhecimento utilizem essa ação simbólica na promoção da formação de uma educação integral.

Pensando nisso, precisamos reconhecer que a arte destaca-se nesse debate de anexar a função simbólica na aprendizagem, pois elas proporcionam formas complexas para essa atividade. Anteriormente aos conhecimentos formais, essa área do conhecimento possibilita a estruturação dos movimentos e das imagens de forma que os sujeitos envolvidos possam evoluir culturalmente para sistemas de registros. Sobre isso Ana Mae Barbosa comenta:

Para isso é necessário que aprendam, pela contemplação, que o objeto de Arte age sobre quem o observa, organizando sentimentos e idéias e permitindo que o processo de interpretar imagens mobilize o potencial criativo, da mesma maneira que o processo de produzi-las. (BARBOSA, 1975, p.113).

A arte, portanto, não atua apenas como instrumento de desenvolvimento de sua criatividade e percepção do mundo, ela cumpre uma importância em si mesma, como objeto de estudos (BARBOSA, 1975).

Os novos olhares possíveis da criança ao encontrar-se com o outro através da subjetividade que a arte se configura, permite também não apenas o encontro com uma ou mais alteridades, é possível que esse sujeito ao entrar em contato com alguma obra de arte, viaje por culturas, países, linguagens, cardápios dos mais variados gostos e assim, amplie sua visão de mundo, tendo a oportunidade de conhecer, através de uma mediação artística, diversas formas de organização sociocultural.

As DCNs (2010) para a Educação Infantil definem, em seu art. 9º, que devem ser garantidas nas instituições educacionais experiências que:

[...] favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical, bem como [...] promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. (BRASIL, 2010,p. 25-26).

Sendo assim, validar o direito da criança em cumprimento das leis, é garantir o espaço para que a educação infantil seja um ambiente propício à aquisição das múltiplas e diversificadas formas de linguagens para apropriação cultural, aquisição de valores sociais, desenvolvimento da autonomia e para construção de conhecimento através da prática de leitura do mundo. (BARBOSA 1998).

Vygotsky pontua que a aprendizagem ocorre quando é vivenciada de modo coletivo, seu desenvolvimento acontece por meio das relações sociais, ou seja, é na inserção social que a criança atualiza a construção de seu repertório de conhecimentos. E essa produção de sentidos está diretamente ligada à construção de sua identidade.

Quanto mais nos apoiarmos em investir na pluralidade de linguagens artísticas, no universo escolar, mais recursos estaremos dando a nossas crianças para que elas construam a partir de suas experiências, sua identidade. Com isso Pletsch (2005) afirma:

Quando falamos de múltiplas linguagens, queremos ainda enfatizar o cinema, a televisão, os jornais, as revistas, os livros, o teatro, as histórias infantis, pois são linguagens que servem de apoio ao processo ensino/aprendizagem. Cabe ao professor, preparar aulas que incluam esses recursos como auxiliares significativos ao seu ofício. A informática é outro recurso que pode ser explorado nas instituições de ensino com tudo que a criatividade conseguir desenvolver. A

brincadeira, a arte e a literatura, mediadas pelo corpo que se move, que comunica o que não é dito com palavras, também são linguagens diferenciadas que a criança usa para internalizar o mundo a que ela pertence e exteriorizar a sua percepção da realidade. São formas muito singulares de experimentação, de vivências, de sensações e de apropriação da cultura que também permitem o contato com as emoções, o estreitamento das relações sociais e das negociações e o partilhar da vida em grupo. (PLETSCH, 2005, p. 3).

Borba (2009) defende que para garantir essa educação que promova espontaneidade, autonomia e criação da criança, é preciso que esse espaço que a receba seja ao mesmo tempo acolhedor, desafiador, e potencializador à ela quanto aos recursos disponibilizados. Nesse sentido a autora dialoga com Plestsch (2005) quando entende que esse ambiente precisa nutrir a imaginação da criança, por meio das diferentes formas de expressões artísticas, tal quais a literatura, o teatro, a música, as artes plásticas, o cinema e a fotografia. E que para isso é preciso que todos esses recursos estejam de fato ao alcance das crianças com seus pares.

Em virtude disso, é importante que essa vivência artística proposta pelos educadores valorize de fato a autoexpressão da criança e que tenha como base o estímulo da criatividade, capacidade essa tão valiosa nos dias atuais, em um mundo cada vez mais complexo de compreensão. É preciso integrar a sensibilidade, o pensamento, a imaginação, a percepção e a ação cognitiva para então estimular essa fluidez da criação.

A construção da capacidade de criação na infância é uma forma da criança manifestar a sua compreensão da realidade que o cerca, de exercitar sua inteligência ao criar, alterar, organizar e reorganizar elementos plásticos, é uma construção do ser humano. Na sua interação com o mundo, ela vivencia inúmeros contatos com experiências estéticas que envolvem ideias, valores e sentimentos, experiências estas que envolvem o sentir e também o pensar e o interpretar. Portanto a linguagem visual faz parte da formação integral do indivíduo e não pode ser desconsiderada no contexto da educação infantil (MORENO, 2007, p.44).

Como vimos anteriormente, historicamente a utilização das práticas artísticas como componente curricular foram colocadas em espaços acadêmicos, em um lugar de menor importância, ou atuando como complementos das disciplinas que “verdadeiramente” lidam com o conhecimento, e que assim sendo, são tratadas como as mais importantes. Notamos isso inclusive pela ausência de seus conteúdos nos exames nacionais de avaliação do desempenho dos estudantes.

A visão de artes, com propósitos específicos como de acalmar a criança, ocupá-la preenchendo o seu tempo, na promoção do desenvolvimento motor, no favorecimento como complemento de compreensão de um conceito ou como lazer, são visões periféricas que atribuem às artes um *status* inferior aos das demais disciplinas. Uma concepção segundo BARBOSA (1985) equivocada, já que a arte é uma atividade humana com capacidade criadora, atribuição essa que representa a base de produção de todo conhecimento humano.

Para BARBOSA (1985) a Arte- Educação desempenha um papel transmissor de valores estéticos e culturais dado seu contexto histórico. Desenvolver a capacidade de leitura de imagens, promovida pela experimentação artística é aprender a interpretar o mundo que nos cerca.

1.3- A ARTE E A PLURALIDADE CULTURAL

Quando pensamos na arte como expressão de hábitos e cultura de uma determinada sociedade, é primordial estarmos comprometidos a disponibilizar às nossas crianças, dando a elas autonomia e liberdade para conhecerem e se apropriarem da própria cultura da qual estão inseridas, entendendo a importância disso para a formação do indivíduo enquanto sujeito histórico do seu tempo, afinal, educar também é aproximar o indivíduo daquilo que a humanidade produziu. Esse direito é garantido na Constituição da República Federativa do Brasil

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.(BRASIL, 1988).

A escola, enquanto Estado, precisa ser o espaço que oportunize esse direito, em acessar o patrimônio artístico da humanidade, assegurando a criança enquanto sujeito histórico produtora de cultura, a garantia da liberdade de se auto expressarem na produção de sentido do mundo que as rodeia. Uma das atribuições da arte, portanto, é de ser difusora do patrimônio artístico da humanidade.

Garantir esse direito desde cedo, na infância, é de certa maneira também, proporcionar às crianças um ensino pautado na valorização e conhecimento da diversidade cultural existente de onde esse próprio sujeito está inserido.

Ao pensarmos na formação do Estado brasileiro, da qual pertencemos, entendemos com muita clareza a predominância de três culturas que construíram e formam nosso país: Africana, Indígena e Europeia, porém o que infelizmente se reproduz no currículo majoritariamente é a concentração desses estudos em uma visão eurocêntrica, que anula as outras culturas que constituem nosso país. (SANTOS e SODRÉ, 2008)

Sobretudo, é de extrema importância visibilizar as vozes múltiplas que expressam a própria sala de aula, garantindo a elas representatividade de identidades distintas. SANTOS e SODRÉ (2008) escrevem sobre isso, quando refletem o lugar da criança não branca nesse contexto.

Em seu texto, as autoras discutem as relações raciais na Educação Infantil a partir das marcas do escravismo, entendendo isso como um fator determinante como reprodutor de desigualdades.

Para elas, há historicamente uma diferenciação carregada de preconceitos, quanto ao atendimento escolar entre crianças brancas e crianças não brancas. ...”há desigualdades na qualidade do atendimento e nas práticas educativas no cotidiano das instituições.” (SANTOS, SODRÉ, 2018, p. 07) e acrescentam:

Os trabalhos que tratam da especificidade da socialização da criança negra nas Instituições de Educação Infantil relatam a baixa autoestima destas crianças, a dificuldade na construção de afetos, a negação da sua condição racial. (SANTOS e SODRÉ, 2018, p. 08).

Sendo assim as autoras afirmam ser urgente uma mudança nesse paradigma. Para elas:

O combate ao racismo e a construção de práticas socioeducativas que reconheçam e valorizem as diferenças culturais é um desafio constante que tem se dado num processo complexo e conflituoso. Mais do que assumir a diferença cultural no discurso, é preciso problematizar os mecanismos de poder que orientam as relações sociais, sobretudo as relações cotidianas no âmbito educativo, que muitas vezes mantêm as desigualdades.(SANTOS eSODRÉ, 2018, p. 08).

A arte enquanto produto da cultura estruturada em uma reprodução de valores e concepções nos convoca então, ser fundamental, uma reflexão se as noções artísticas propostas dentro de sala de aula, estão de fato dialogando com as múltiplas culturas existentes, indo na contramão de alguma visão única, polarizada sobre a humanidade e

se estão reproduzindo essa estrutura da desigualdade social contaminada por uma visão etnocêntrica.

Assumir esse debate com responsabilidade é entender que esse grande problema de reprodução de estruturas sociais desiguais disseminadas pelo componente curricular não é um problema exclusivo das crianças negras ou indígenas, são de todas as crianças envolvidas nesse processo, pois são elas produtoras de culturas, sobre isso SANTOS e SODRÉ (2018) destacam, a necessidade de pautar valores que remetem a afirmação da vida, ao fortalecimento da autoestima e às novas perspectivas, para assim contribuir positivamente no empoderamento das crianças negras.” *Vale dizer que isso também é importante para as crianças não negras, visto que aprendem a partir de novas relações étnico-raciais.* ” (SANTOS e SODRÉ, 2008, p. 16).

A fim de erradicar essa concepção etnocêntrica, como forma de contemplar uma noção que traduza de fato com mais realidade a faceta Brasileira, introduzindo a diversidade cultural, criou-se a lei 11.645/08 que regulamenta a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em todos os níveis de ensino. Seu texto inclui:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008.).

Afirmando ser ainda a área de Educação Artística, como uma esfera de representatividade e garantia desta lei.

Para SANTOS e SODRÉ (2008) essa lei e outros marcos regulatórios que também abordam essa temática, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), “*simbolizam um passo a reparação humanitária desses povos*”(SANTOS e SODRÉ, 2008. p, 11) e acrescentam:

O silêncio historiográfico vivido durante anos e a naturalização do colonialismo contribuem para a perpetuação de práticas racistas e discriminatórias da nossa população. Aprendemos nos bancos escolares que os afro-brasileiros são descendentes de

“escravos”, objeto de condição imutável. O processo colonizador foi cruel, de dominação e esvaziamento do processo civilizatório e da constituição cultural de todos os povos povo. O que sabemos dos nossos antepassados? O que sabemos sobre a África? (SANTOS e SODRE, 2018, p.10).

A escola precisa ser um espaço de ampliação de repertórios. Uma visão única sobre uma determinada cultura predominante impossibilita valorizar a diversidade cultural existente no mundo. *“Repensar e discutir os valores que estão fundamentando a prática pedagógica é urgente.”(SANTOS e SODRÉ 2018. p, 11).*

Logo, introduzir através dos conteúdos artísticos as contribuições desses povos é proporcionar o conhecimento e valorização de nossa própria cultura. É contribuir *“para a reconstrução da visão pluralista da educação, fortalecendo a construção da identidade dos sujeitos envolvidos.”(SANTOS e SODRE, 2018.p, 11).*

A relevância desse debate na educação infantil é de extrema importância, já que todos os autores mencionados aqui nesse texto que discutem a cultura da infância apontam para a criança produtora de cultura. *“...as crianças não vivem em um mundo à parte, elas nascem em uma cultura, produzem e são produzidas na cultura.” (SANTOS e SODRE, 2018. p, 10).*

Porém, essa discussão não pode ficar presa somente ao debate, ou simplificada a marcos regulatórios, embora esse espaço também precise ser ocupado, mas precisamos ir além disso e avançarmos no quadro sobre o ponto de vista curricular. É na prática pedagógica que deve se fazer presente essa visão plural, afinal a educação por si só não modifica as estruturas sociais, *“Educação muda as pessoas, pessoas transformam o mundo” (FREIRE.1987. p, 84).*

Estar comprometido a um olhar que amplie nossas percepções sobre esta questão significa, refletirmos se os aprendizados que estamos proporcionando as crianças dentro do âmbito escolar, estão de fato dialogando com as múltiplas narrativas da história existentes.

Fazer esse debate curricular para o modelo educacional brasileiro, é repensar politicamente toda a estrutura social que ainda traduz nossa realidade de desigualdades.

A história do Brasil contada pela ótica do colonizador, eurocêntrica se apoiando em conteúdos artísticos transmitidos na escola, como ainda observamos predominantemente nesse currículo, não pode ser vista mais como a única possibilidade

de narrativa contada, pois não contempla com realidade a pluralidade brasileira já que há essas outras influências de povos que também habitaram e habitam este território e que construíram e constroem nosso país.

Segundo os Parâmetros Nacionais Curriculares no que diz respeito à arte como linguagem e pluralidade cultural:

As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos etc. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social. (MEC).

Mas também:

As crianças precisam ter contato com narrativas que contemplem protagonistas afro-brasileiros, que contenham histórias desses povos e dessas culturas. Além de representatividade, esse posicionamento tem a ver também com a tomada de consciência do ser conectado ao elo ancestral. Não temos só a escravização de nossos antepassados na nossa história, temos muito mais histórias para conhecer, contar e recontar (SANTOS e SODRÉ 2018. p. 16).

Nossa expressividade brasileira diversificada garante que nesse território existam uma pluralidade de hábitos, crenças e formas de organizações sociais. Reconhecer essa diversidade por si só não basta para a formação de um cidadão que respeite a pluralidade cultural existente, é preciso que a escola, local onde muitas das vezes é a possibilidade de primeiros contatos com estéticas diferentes, se responsabilize em reconhecer e valorizar essa expressão cultural como um todo, para a construção e formação do sujeito.

Precisamos refletir, portanto se as propostas artísticas transmitidas as nossas crianças no contexto escolar estão de fato alinhadas com as leis e fundamentos citados acima. Segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC):

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. (BRASIL, 2014).

É necessário, dentro do universo escolar, valorizarmos esses encontros que o campo artístico permite às nossas crianças, já que é a partir do olhar para o outro que existe a oportunidade de conhecê-lo e respeitá-lo.

1.4- ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O trabalho com a educação infantil possui uma série de especificidades, fazendo-se necessário estarmos sempre atentos se nossas propostas pedagógicas envolvendo artes estão de fato dialogando com as demandas das crianças desse segmento. Luciana Esmeralda Ostetto, professora da Universidade Federal de Santa Catarina, afirma que

Nos processos de apropriação, produção e expressão de linguagens das crianças há muitos componentes envolvidos, tais como imaginação, busca, experimentação, invenção, encantamento e entrega. (OSTETTO, 2010, p. 54).

Sendo assim, segundo Ostetto (2010) devemos proporcionar às crianças, uma experiência artística que envolva pesquisa, conquista de autoconfiança e coragem para enfrentar os desafios de uma linguagem que não é pronta.

Pensar a arte para essa faixa etária significa reafirmar que as atividades vivenciadas por eles, não deve ser norteadas pela preocupação em um produto final. A importância da arte na educação infantil não está ligada a um resultado que a criança precisa alcançar, e sim no processo que a vivencia. Para OSTETTO (2010) não existe regras fixas no fazer artístico, já que essa linguagem não é definida pela forma.

Barbosa e Horn (2008) dialogam com Ostetto (2010) quando apontam para os “automatismos pedagógicos” (OSTETTO, 2010, p. 54) refletindo sobre o erro muito comum na educação infantil, no campo das artes, reducionista, que se refere ao foco à um calendário festivo, do qual, as crianças vivenciam práticas pedagógicas fragmentadas, sem significados, e comentam:

Em setembro, exércitos marcham ao nosso redor com chapéus de papel na Páscoa, orelhas de “coelhos” enfeitadas com algodão enfeitam as cabeças das crianças; em abril, é frequente encontrarmos muitos índios saindo das escolas pintados com três riscos na bochecha (azul, vermelho e amarelo) e com uma pena na cabeça. Será esta uma maneira respeitosa de se trabalhar com as nações indígenas brasileiras, pasteurizando-as, americanizando-as? Os primeiros habitantes do território brasileiro têm uma cultura que se traduz em um modo de viver, cantar, alimentar-se, contar histórias,

constituindo um imaginário mítico que tem grande significado para nós e com o qual podemos aprender muito, pois é extremamente rico. As escolas desrespeitam tanto os indígenas quanto as crianças com essas caricaturas. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 40).

Essa vivência pronta da experiência artística reproduzidas em alguns contextos escolares não contempla a potencialidade que esse campo pode proporcionar as crianças. Elas não creditam significado, pois são práticas que se repetem ano à ano, como episódios soltos no ar.

Outro enfrentamento que é preciso perceber nesse debate, é quando a escola, em uma tentativa de cativar as famílias, volta o currículo escolar para atender-los de maneira à agrada-los, quando em datas comemorativas, incentivam em sua prática a relação de elaboração de produtos. Mais uma vez esse movimento dentro de uma sociedade de consumo, da qual vivemos, valoriza o visto, um produto final do qual, todos devem alcançar, difundido ser essa uma experiência artística proposta pelo currículo.

Referente à isso, Ostetto (2010) comenta:

Os “trabalhinhos” e as “atividades artísticas” são velhos conhecidos. Ao discutirmos sobre a arte no cotidiano educativo, neste caso, considerando a necessária ampliação de repertórios artístico-culturais, será necessário chamar atenção para o fato de que está em jogo a educação do “ser poético”, implicado a totalidade do olhar, da escuta, do movimento, que se expressa mobilizando todos os sentidos; (OSTETTO, 2010. p, 58)

O contato com a experiência de artística na educação infantil, imprimi marcas essenciais para o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos, pois, além de aproximar à criança daquilo que a humanidade produz, ela contribui para a formação as leituras de mundo de forma sensível, ampliando seus repertórios.

Para investir em um currículo que mobilize um desenvolvimento global de fato, segundo Ostetto, é preciso:

..é essencial o enriquecimento de repertórios, promovendo encontros com diferentes linguagens, alimentando a imaginação e provocando histórias (de sentir, ver, ouvir, pensar, fazer) através das quais meninos e meninas possam aventurar-se a ir além do habitual, à procura da própria voz, à escolha de seu próprio caminho, reafirmando sua autenticidade.(OSTETTO, 2010. p,58)

Considerar a dimensão estética na proposta pedagógica através de um currículo de artes é acatar aspectos que são indissociáveis à vida humana, como razão e sensibilidade, cognitivo e afetivo, dos quais são experiências vivenciadas, a partir da relação subjetiva da criança com o fazer artístico (OSTETO, 2010). E para mobilizar esse encontro amplo que a arte pode proporcionar a autora diz ser importante o enriquecimento desses repertórios através de diferentes linguagens, que nutram a imaginação, proporcionando as crianças o encontro com seu próprio eu, reafirmando sua autenticidade.

Nesse sentido, é de extrema importância que para alcançarmos esses encontros ricos e contextualizados para nossas crianças garantido essa experiência que afete a eles tanto do ponto de vista socioemocional quanto cognitivo, nós professores, precisamos estar envolvidos através de uma escuta sensível verdadeira.

CAPÍTULO 2: A PEDAGOGIA DE PROJETOS

Historicamente falando, a Pedagogia de Projetos como prática educativa apareceu em vários e diferentes períodos ao longo do século XXI. Mas foi na escola experimental da Universidade de Chicago que se tem registro de seu marco inicial, resultando nos anos seguintes, na expansão de sua proposta por toda América do Norte. (BARBOSA e HORN, 2018 p. 17).

Com a motivação de questionar os valores da educação tradicional conteudista de até então disseminada por todo o mundo, a Pedagogia de Projetos surge com a preocupação no atendimento às demandas e aos problemas da sociedade de forma resolutiva.

Historicamente, os projetos foram construídos com o intuito de inovar e de quebrar o marasmo da escola tradicional. Seus criadores tinham a convicção de pioneiros, isto é, o compromisso com a transformação da realidade, o desejo e a coragem de assumir o risco de inovar e a convicção de que era preciso criar uma nova postura profissional (BARBOSA e HORN 2008. p,19)

Segundo as autoras BARBOSA e HORN (2008), essa concepção tradicional de educação da qual, dita um programa escolar cujo foco está em uma abordagem conteudista obrigatória, fragmentada e definida pelo educador por um tempo estimado e sendo cobrada de forma autoritária, nada dialoga com as reais necessidades da sociedade e dos indivíduos que estão nesses contextos de aprendizagens.

Sendo assim, para elas a definição do trabalho com projetos está conceituada como um campo de possibilidades amplas e criativas com encaminhamentos de resoluções de problemas que envolvem múltiplos percursos possíveis. Nesse sentido essa concepção proporciona a criação individual e coletiva nesse processo.

A proposta de trabalho com projetos possibilita momentos de autonomia e de dependência do grupo; momentos de cooperação do grupo sob uma autoridade mais experiente e também de liberdade; momentos de individualidade e de sociabilidade; momentos de interesse e de esforço; momentos de jogo e de trabalho como fatores que expressam a complexidade do fato educativo. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 31).

Pensa-se, portanto, numa escola cuja função social seja de contribuição para as demandas da sociedade. Em um mundo cada vez mais complexo de entendimento,

leitura e compreensão, são necessários modelos educacionais dinâmicos, que atendam à essas expectativas. Por isso, segundo as autoras, BARBOSA E HORN (2018) precisamos investir em uma educação que promova esse olhar do sujeito através da pesquisa com o foco na solução de problemas, havendo uma constante inter-relação entre as atividades escolares desempenhadas e os interesses dos envolvidos e do mundo ao seu redor.

Fundamentada na ideia de que a pedagogia de projeto poderia desenvolver criatividade, um importante componente para os dias atuais devido a essas tantas mudanças inconstantes cotidianas, que nos cobra respostas. As autoras acrescentam:

Para resolver os complexos problemas que a humanidade construiu, como a pobreza, as epidemias, o terrorismo, o aquecimento global é preciso que, cada vez mais, as disciplinas entrem em conexão, compartilhem os seus conhecimentos, estabeleçam confrontos e abram suas fronteiras em função da compreensão e da tomada de decisões.(BARBOSA e HORN, 2018, p. 24).

Por isso a Pedagogia de Projetos trabalha com a ideia de que a partir do interesse em algum determinado problema, a estruturação de abordagem se guia por um fio condutor de resolução do mesmo, onde todas as áreas do conhecimento dialogam entre si.

Para as autoras BARBOSA e HORN (2018) a estruturação do trabalho pedagógico por meio de projetos inicia exatamente a partir de um problema real, em que há uma questão que afete o grupo tanto do ponto de vista sócio emocional quanto cognitivo. E para atender a essa pesquisa é preciso a conexão das várias áreas do conhecimento.

Somando a isso, Hernandez (1998 p. 51) afirma: *Ensinar os alunos a pesquisar a partir dos problemas relacionados com situações da vida real.* Significa ir na direção do caminho que a partir do problema o aluno pesquisador interessado em soluções adequadas, busca estratégias que atenda as demandas solicitadas. Estabelecendo assim novas relações e proposições de novas perguntas, produzindo conhecimento ao longo desse processo.

A pedagogia de projetos se fundamenta em uma ideia de reprodução de um modelo de estruturação de sociedade de forma micro, a fim de que se experimente e vivencie situações da vida real dentro do contexto da sala de aula. (HERNANDEZ, 1998).

Quando se pensa nesse tipo de proposta pedagógica, entende-se o tema, através de um fio condutor, do qual, todas as áreas do conhecimento estão interligadas entre si, rompendo com a lógica da escola tradicional de um ensino fragmentado que nem sempre consegue gerar sentido aos aprendizados das crianças em estabelecer conexões entre as áreas do conhecimento.

Desse modo, a metodologia descrita aqui oportuniza às nossas crianças no cotidiano escolar a vivência da interdisciplinaridade, aspecto fundamental para compreensão de uma visão totalitária de mundo.

Portanto, entende-se que a Pedagogia de Projetos carrega consigo a crítica dessa lógica pronta de conteúdos adequados a determinada faixa etária, disseminada pelo modelo tradicional de educação. Um plano de aula que se repete ano a ano contemplando a conteúdos de forma fragmentada, sem conexão alguma entre eles, exclui a possibilidade do sujeito histórico que vive em um dado contexto, a leitura de mundo adequada a seu tempo.

É importante buscar uma proposta pedagógica que esteja alinhada o tempo todo, na construção de sentido na prática, pois caso contrário a criança se torna um “depósito” (FREIRE) de conteúdos soltos, em que nada se conecta a nada.

É possível afirmar que, para o desenvolvimento de um projeto, o que se faz é uma opção pelo aprofundamento dos conhecimentos e não pela extensão dos mesmos. (BARBOSA e HORN 2018, p. 40).

Para que esse aprofundamento aconteça na prática, é necessário repensarmos como esse currículo está sendo apresentado no universo escolar. Garantir um espaço contextualizado que possibilite a aprendizagem interdisciplinar que promova as crianças estabelecer o maior número de associações com diferentes conceitos entre as áreas do conhecimento só pode acontecer se despertamos o desejo e curiosidade das crianças. Para tanto é preciso que repensemos o currículo garantindo a participação efetiva dos envolvidos.

O estudo com projetos questiona essa lógica da verdade absoluta, entendendo que o conhecimento é inacabado. Cada vez mais a sociedade precisa de indivíduos capazes a fazer leituras de mundo de forma crítica, questionando os conhecimentos com o intuito de se ter no mundo um sujeito com protagonismo de atuação.

Esse modelo de ensino proporciona aprendizagens com conexões das diferentes áreas do conhecimento de modo relacional, possibilitando esse aprender das múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes promovendo a reconstrução do que já foi aprendido. (BARBOSA e HORN 2018)

O aprendizado precisa, portanto, de garantias de sentidos, sendo trabalhado de forma contextualizada, do qual o que se aprende deve ter relação direta com a vida dos alunos e dos professores, sendo interessante estudar aquilo. (Hernandez, 1998)

Em tópicos sistematizados podemos afirmar que o trabalho com a metodologia de projetos é pertinente uma vez em que favorece a aquisição das seguintes capacidades:

- A auto direção: pois favorece as iniciativas para levar adiante, por si mesmo e com outros, tarefas de pesquisa;

-A inventiva: mediante a utilização criativa de recursos, métodos e explicações alternativas;

-A formulação e resolução de problemas, diagnósticos de situações e desenvolvimento de estratégias analíticas e avaliativas;

-A integração, pois favorece a síntese de ideias, experiências e informação de diferentes fontes e disciplinas;

-A tomada de decisões, já que será decidido o que é relevante e o que se vi incluir no projeto;

-A comunicação interpessoal, posto que se deverá contrastar as próprias opiniões e pontos de vista com outros, e tornar-se responsável por elas, mediante a escrita ou outras formas de representação (Henry 1994.p. 49 apud Hernandez 1998. p. 73).

Isso exige que o professor ocupe um papel essencial nesse processo de pesquisa junto às crianças, já que ele é o grande estimulador para o envolvimento e curiosidade das mesmas, num sentido de mediador de formulação de perguntas das crianças. Isso significa que diferente da lógica da escola tradicional, onde a figura do professor se traduz pela imagem do dono do conhecimento, no trabalho com projeto seu papel está ligado num modelo onde ele também aprende se tornando um pesquisador ao lado das crianças.

Durante esse processo são inúmeros os desdobramentos promovidos por esse aluno pesquisador. As crianças devem desenvolver competências de modo a comparar, levantar hipóteses, questionar, fazer estimativas, classificar na busca por solucionar problemas. Hernandez acrescenta:

A finalidade do ensino é promover, nos alunos a compreensão dos problemas que investigam. Compreender é ser capaz de ir além da informação dada, é poder reconhecer as diferentes versões de um fato e buscar explicações além de propor hipóteses sobre as consequências dessa pluralidade de pontos de vista (Hernandez, 1998, p. 86).

Conseqüentemente, como já mencionado nesse texto, o educador responsável pelo grupo, também é ativo neste lugar de pesquisador, a ele não cabe o lugar do dono do saber que deposita nas crianças verdades e conteúdos inflexíveis, ele deve preencher um papel de mediador do conhecimento, que ajuda as crianças na elaboração de perguntas com o intuito de estimular a pesquisa como respostas as essas questões levantadas.

A construção de um sujeito com uma leitura crítica de sociedade é importantíssima para um ser ativo e criativo no que tange às expectativas e demandas de resoluções cotidianas existentes. O papel desempenhado pelo aluno pesquisador caminha nesse sentido de construção de conhecimento. Para Hernandez:

Aprender a pensar criticamente requer dar significado à informação, analisá-la, sintetizá-la, planejar ações, resolver problemas, criar novos materiais ou idéias, e envolver-se mais na tarefa de aprendizagem.(HERNANDEZ, 1998, p. 81).

Visto isso Patricia Corsino (2009) nos ajuda a organizar o pensamento e sugere como proposta de etapas para desenvolvimento de um projeto de trabalho, os seguintes itens:

- 1- surge um tema a partir da turma;*
- 2- O grupo é mobilizado ao redor desse tema, onde são levantadas perguntas que fundamentam a pesquisa;*
- 3- Decidir em torno do tema qual será a pesquisa, os caminhos que serão feitos e por quem;*
- 4- Busca de fontes de informação*
- 5- Estabelecer critérios e interpretação das fontes, organizar as etapas a serem realizadas;*
- 6- Avaliar o que foi respondido e observar se há novas dúvidas e perguntas.*
- 7- Ampliar as produções a partir do que foi avaliado;*
- 8- Divulgar esse material produzido a todos (CORSINO, 2009, p 101).*

Vale lembrar que mesmo os autores apontando um guia de compreensão com etapas a ser seguidas na execução de um projeto de trabalho, esse caminhar da pesquisa não é um lugar fixo a se alcançar, um produto a ser construído, ele é mutável, como diz Maria Elizabeth de Almeida, professora da Faculdade de Educação da PUC-SP:

Projeto é um design, um esboço de algo que desejo atingir. Está sempre comprometido com ações, mas é algo aberto e flexível ao novo. A todo momento você pode rever a descrição inicialmente prevista para poder levar avante sua execução e reformulá-la de acordo com as necessidades e interesses dos sujeitos envolvidos, bem como da realidade enfrentada (ALMEIDA, 2009, p. 04).

Sendo assim, podemos entender que a pedagogia de projetos é um microrganismo vivo, que dialoga o tempo todo com o contexto, com as circunstâncias e principalmente com os indivíduos que dão forma a todo caminho a ser construído dentro dessa pedagogia. (Hernández, 1998)

Visto isso, outra reflexão interessante que essa metodologia estuda é a forma de avaliar o ensino e aprendizagem, importante etapa da construção de conhecimentos. A Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), quando trata da avaliação na Educação Básica, no Artigo 24, inciso V, diz:

A verificação do rendimento escolar observará o seguinte item: a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e dos resultados ao longo do período sobre o de eventuais provas finais; (BRASIL, 1996).

Para Hoffmann (2001) a avaliação educacional é uma ação cuja interpretação deve ser cuidadosa e abrangente referente às respostas do aluno diante a qualquer situação de aprendizagem, logo devemos entendê-la como acompanhamento de uma trajetória e afirma:

O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, porque não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a progredir sempre (HOFFMANN, 2001, p. 47).

LUCKESI, importante autor nessa área de avaliação educacional afirma que a função da avaliação consiste basicamente no diagnóstico da situação da aprendizagem, resultando assim numa tomada de decisão buscando uma melhoria da qualidade do

desempenho do aluno. Para ele o educador precisa ter um olhar que foque nesse crescimento, no avanço e não na estagnação disciplinadora. (LUCKESI 2002)

Entendendo-se, portanto, que a avaliação é uma etapa da aprendizagem cujo processo se dá de forma abrangente, implicando uma reflexão crítica sobre a prática, em um sentido de interpretar todo o caminho percorrido pela criança em seu processo e não focar apenas em uma etapa final como resultado de um produto.

A proposta com o trabalho em projetos segue exatamente essa linha de pensamento. Já que vista por ela a aprendizagem não é um resultado fixo a se alcançar, ela valoriza o caminho dessa criança pesquisadora, que ao longo desse processo, produz conhecimentos significativos.

2.1- INTEGRANDO A LINGUAGEM ARTÍSTICA À PEDAGOGIA DE PROJETOS

A Arte possibilita o intercâmbio das diferentes áreas do conhecimento, como já mencionado anteriormente, podendo fazer com que o aluno estabeleça o maior número de relações e associações entre diferentes conceitos das diferentes disciplinas, promovendo, assim, um estudo globalizante.

Enquanto linguagem, a arte na pedagogia de projetos, pode, portanto, dialogar com essas áreas do conhecimento as conectando. Promovendo percepções e elaborações na construção de saberes das crianças, garantindo conexões entre as áreas do conhecimento.

Assim como a metodologia discutida aqui nesse presente texto, o ensino das artes também nos possibilita abrir caminhos de aprendizagens que não se esgotem entre si. O trabalho com projetos, como já destacado anteriormente, é a oportunidade de reproduzir em uma escala de espaço tempo inserida no contexto escolar, uma estrutura de sociedade de forma viva, um microcosmo onde complexas formulações, elaborações e relações podem ser arranjadas ali, onde o protagonismo da aprendizagem é o próprio grupo que está frente a pesquisa, que trabalha de forma cooperativa na busca pelas respostas as pesquisas realizadas.

Ou seja, é preciso entender a criança e o adulto como pesquisadores ativos e criativos nesse processo de aprendizagem, nesse caminho que se percorre na produção

de conhecimentos, sendo assim a arte pode dialogar com essa proposta de trabalho proporcionando um aprender significativo.

Valorizar as conquistas das crianças nesse caminhar é entender o seu espaço tempo nesse processo, para Barbosa e Horn (2008):

É necessário que se encontrem interrogações nos percursos que as crianças fazem. Para tanto, é fundamental “emergir-las” em experiências e vivências complexas que justamente instiguem sua curiosidade. Nessas situações, é importante ressignificar as diferentes formas de interpretar, representar e simbolizar tais vivências, por meio do desenho, da expressão corporal, do contato com diferentes matérias (BARBOSA e HORN 2008 p. 37).

Sendo assim, a mediação artística pode amplificar e conectar todos esses aprendizados, tornando o processo de ensino mais significativo. Ana Mae Barbosa propõe que, nas escolas, o ensino das artes não seja posto como uma disciplina complementar, mas que se faça como uma ferramenta de aprendizagem de todas as disciplinas.

A Abordagem Triangular é uma teoria em construção em que a educadora Ana Mae Barbosa sistematizou como possibilidade de estruturar suas metodologias do ensino das artes. Elaborada com o intuito de atender a demanda dos professores artísticos na divergência com o tecnicismo difundido até então pela educação.

A Proposta Triangular foi oficialmente divulgada em 1991, embora a autora tenha realizado um processo de pesquisa na área que já vinha sendo divulgado anos antes.

Basicamente a ideia da autora concentra-se em um trabalho pedagógico integrador, onde o fazer artístico, a análise e leitura de imagens e a contextualização interagem ao desenvolvimento crítico, reflexivo e dialógico do estudante em uma dinâmica contextual sociocultural.

Sua proposta possui uma relevância e reconhecimento tamanhos para o estudo nesse campo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação elaborados e divulgados no final da década 1990, no que tange a área de artes tomam a triangulação, elaborada por Ana, produzir, apreciar e contextualizar, como princípio organizador do ensino de artes.

Essa abordagem contribui a essa pesquisa, uma vez em que ela nos proporciona a refletir sobre de que forma o ensino das artes pode ser introduzido à Pedagogia de Projetos na tentativa de potencializar esse aprendizado.

A metodologia discutida aqui propõe alguns fundamentos básicos, como a contextualização e o protagonismo da criança na garantia de produção de sentidos para seu processo de ensino e aprendizagem.

2.2- PEDAGOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O trabalho pedagógico com a 1ª infância nos cobra, a nós professores, cotidianamente um envolvimento profundo em aprender sobre quem são as crianças envolvidas nesse processo. Isso implica em um forte investimento no vínculo que estabelecemos com essas crianças, pois para essa relação consolidar-se é preciso ouvi-las verdadeiramente, considerando suas colocações e questões.

Como já mencionado nesse texto, anteriormente, o trabalho com projetos, viabiliza as crianças exatamente esse espaço enquanto possibilidade de autoexpressão, já que para a metodologia, esse sujeito é protagonista de seu processo de aprendizagem, atuando de forma ativa nesse fazer.

Além disso, o engajamento das crianças frente à uma situação problema, como baseia-se essa abordagem, reflete o empenho em desenvolver um aluno pesquisador. Sobre isso, as autoras comentam:

Portanto, o professor precisa aprofundar-se no conhecimento da sua matéria, precisa saber a história do seu campo de conhecimentos, seus questionamentos atuais, suas fragilidades, refinar seus conhecimentos que tem sobre a estrutura da sua disciplina, atualizar os seus estudos, pois, quanto mais ele sabe, mais ele pode ensinar aos seus alunos uma postura de pesquisador quanto ao conteúdo que estuda. (BARBOSA e HORN, 2008, p 36).

Em um mundo cada vez mais dinâmico, que enfrenta o desafio profundo de interpretar essa infinidade de informação, é necessário um modelo educacional que dialogue com essa realidade e que promova um aprendizado do qual a criança consiga estabelecer conexões entre as áreas do conhecimento, atribuindo significados consistentes com base no contexto vivenciado por eles.

Reafirmar a criança, enquanto sujeito que produz cultura e conhecimento, portanto, é apostar em propostas pedagógicas que possibilitem à elas, experiências

complexas e significativas. Um dos problemas que a educação infantil ainda enfrenta, segundo Barbosa e Horn é:

Ainda constatamos outras simplificações não-científicas e empobrecedoras do mundo para as crianças, as quais partem do pressuposto de que, apenas porque elas são pequenas, não merecem atenção ou a ampliação de horizontes e aprendizagens complexas. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 38).

Sendo assim, o trabalho com projetos para a 1ª infância requer de nós professores atenção em relação a flexibilidade no currículo, uma vez em que, nele precisa haver espaços para intervenções dos sujeitos ativos, envolvidos nesse processo. Não podemos reproduzir um pensamento que reduz as nossas crianças por serem sujeitos pequenos de idade. Elas necessitam de nosso comprometimento em proporcioná-las conhecimentos não fragmentados ou simplórios. Sobre isso as autoras comentam:

Para construir uma programação curricular flexível, é preciso, em primeiro lugar, redefinir e construir, de forma sintética e clara, os objetivos que temos para a educação das crianças pequenas e os conhecimentos que consideramos essenciais para sua inserção no mundo. Muitas vezes, as propostas pedagógicas e as programações curriculares são enormes, extremamente detalhadas e contêm minúcias dos conteúdos a serem desenvolvidos. Porém, quando perguntamos quem a escreveu e o que consta naquela proposta pedagógica, os professores não tem a menor noção, pois foi feita apenas para constar na documentação legal da escola. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 38).

Com base no que foi escrito nesse capítulo podemos concluir, que a escolha em se trabalhar com projetos na educação infantil, possui extrema relevância, por se tratar de uma abordagem que permite a criança com autonomia traçar o seu caminho com base em suas necessidades e potencialidade.

CAPÍTULO 3: ARTE NA PEDAGOGIA DE PROJETOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

3.1- CONTEXTUALIZANDO O AMBIENTE

A experiência a seguir se passa em uma escola particular, localizada em um bairro de classe alta na zona sul do Rio de Janeiro. A escola funciona em dois turnos, matutino e vespertino. Em média são 4 turmas para cada turno, contando com 20 crianças, no máximo em cada turma. A unidade em questão atende apenas a educação infantil, embora atenda o segmento de Fundamental I e II, em outra unidade.

A instituição dispõe de coordenador pedagógico, orientador com formação na área de psicologia para atendimento e orientação aos alunos e suas famílias, professores regentes, professores auxiliares, assistentes e auxiliares de serviços gerais.

Quanto a estrutura física, a escola possui de ambientes adequados para atender essa faixa etária, uma biblioteca com acervo de livros, duas salas de artes contanto com materiais diversificados, sala de jogos com brinquedos, um salão com materiais diferentes como instrumentos musicais, materiais para práticas corporais, computadores, projetores de imagens, ar-condicionado em todas as salas e dois pátios de pequeno porte ao ar livre.

Vale ressaltar que a escola baseia-se sua proposta pedagógica, destacando um currículo em artes, acreditando em seu aspecto potencializador de estímulo a criatividade e sua capacidade em aguçar a criatividade, favorecendo o interesse e envolvimento das crianças à descobertas. Tratando-se especificamente da Educação Infantil, o trabalho segue com as múltiplas linguagens artísticas como protagonistas de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Este capítulo, trata-se de um relato descritivo a respeito das atividades desempenhadas ao longo de um semestre com enfoque no ensino das artes dentro da Pedagogia de Projetos, utilizando a abordagem triangular do ensino das artes elaborada por Ana Mae Barbosa, como descrita no capítulo anterior desse trabalho.

Atuei nessa instituição privada ao longo de 4 anos, ocupando por esse tempo o cargo de professora auxiliar, em que eu atuava na organização do espaço educacional, no auxílio, proposição e execução das atividades pedagógicas.

Por ser ainda um ano atípico de 2021 em que a pandemia do novo Coronavírus, atravessou nossas vidas, a organização do espaço escolar precisou se adequar a todas as normas de vigilância para contenção do vírus. Por esse motivo, a turma em que atuei, precisou ser dividida em dois, ficando 8 crianças em cada grupo sendo um deles acompanhado por mim e outro pela professora regente.

Por essa divisão da turma e pelo meu bom relacionamento com a equipe e interesse, durante o ano de 2021 tive uma participação direta em relação ao desenvolvimento do planejamento das aulas sobre o projeto pedagógico vivido, embora a escola se estruture em um modelo extremamente hierárquico do qual as funções docentes são pré-estabelecidas, inexistindo a participação da escola como um todo na execução da proposta pedagógica no campo prático.

A escola baseia-se no referencial construtivista sociointeracionista, opta pela Pedagogia de Projetos, contando com uma abordagem transdisciplinar a partir de um currículo estruturado através de procedimentos de pesquisa e tratamento da informação.

As turmas da educação infantil são organizadas por agrupamentos, de forma não seriada, de acordo com critérios organizacionais pensados pela equipe pedagógica, valorizando, portanto, uma troca de experiências entre as crianças de faixa etária diferentes.

A turma em que atuei durante o ano de 2021, era composta exclusivamente por crianças brancas, moradoras de bairros próximos a escola na zona sul da cidade. Crianças de classe alta com todos os acessos e direitos a bens culturais importantes para construção do sujeito. As idades das crianças presentes, eram entre 4 a 6 anos. A maior parte da classe já se conhecia pois estudaram juntos desde quando entraram, com 2 anos na escola. Nesse pequeno recorte em formato da turma não havia portanto nenhuma diversidade social, étnica e cultural, do qual se caracteriza a sociedade brasileira. Situar esse perfil da escola e do público a quem ela se destina é de profunda relevância, para compreendermos um pouco melhor o olhar diferenciado que o trabalho pedagógico revela diante desse recorte.

3.2- TEMA DO PROJETO

Ao optar pelo trabalho pedagógico com projeto, todo ano a escola promove o debate através de reuniões com a comunidade escolar, para escolha do tema que será pesquisado por todos os segmentos. O tema do projeto do ano de 2021 precisou ser

repensado para atender as normas e protocolos de segurança conforme as regras oficiais instituídas devido à pandemia do novo Coronavírus.

Por conta disso, o tema escolhido para pesquisa e estudo para o ano foi direcionado pela equipe pedagógica contando com a participação das famílias de forma limitada exclusivamente através de questionários enviados por e-mails. Nos anos anteriores esse momento contava com uma participação mais efetiva, já que era permitido o encontro de todos em um formato de reunião.

Com o intuito de garantir a participação de todos os segmentos da escola (educação infantil, Fundamental I e II) o tema do projeto precisa ser amplo para atender ao maior número de anseios e desejos, na busca de um universo de pesquisa das diferentes faixas etárias de crianças envolvidas ali dentro.

Denominado como A Casa, o projeto buscava de forma ampla trazer a tona esse tema abrangente. Entendendo esse lar, como sendo esfera de ação social, de posicionamentos éticos, políticos, de expressões culturais, não se limitando portanto a se pensar somente nele quanto espaço físico.

A Casa seria então uma categoria dinâmica e simbólica, que poderia ser abordada de diferentes maneiras, significados e dimensões, desde o nosso corpo, como nossa primeira casa, com seus aspectos biológicos e emocionais, como nosso lar, cidade ou país, até A Casa como planeta, biosfera que nos acolhe, não só à humanidade, mas a todos os seres que já viveram, que vivem e que viverão, num futuro que é nossa responsabilidade preservar.

3.3- PRIMEIRA SEMANA: -SENSIBILIZAÇÃO PARA O PROJETO

O presente relato apoiou-se em registros, que nós professoras redigimos ao longo de todo ano letivo, dos quais fomos descrevendo os caminhos construídos coletivamente no processo de aprendizagem, com o intuito de documentar o trabalho pedagógico e dar visibilidade ao percurso vivenciado na sala. Semanalmente, os professores elaboravam um parágrafo sucinto, que resumia as propostas pedagógicas que havíamos realizado com as crianças. Esse relato, periodicamente era compartilhado via e-mail, com as famílias dos alunos.

Com o intuito de trazer à tona o tema do projeto para as crianças, a equipe pedagógica se reúne, uma semana antes, do início do período letivo para elaborar atividades que sensibilização para o projeto com o tema A Casa.

Uma dessas atividades pré-estabelecidas, é a escolha da capa da agenda, que todos recebem igualmente no primeiro dia de aula. A capa do ano de 2021 foi uma imagem impressa da xilogravura do artista J.borges, em que há uma ilustração de um ninho de pássaros.

Na primeira semana de aula as crianças ao receberem suas agendas, com essa ilustração, comentam reunidas em roda:

“O ninho é a casa dos pássaros. ”

“Tem um cacto grande também. ”

“A casa do passarinho é o ninho e a da formiga é o formigueiro. ”

“A casa fica em cima da terra. ”

“O que tem embaixo da terra? ”

“O chão pode ser de madeira ou de terra dura. A terra é um tipo de areia, só que molhada. ”

Percebe-se aí o primeiro contato da turma com o tema do projeto do semestre. Uma criança da turma, ao chegar com sua agenda em casa e mostrar a sua família, percebeu que eles tinham como acervo, uma matriz de uma obra de J. Borges.

Empolgada com isso a criança levou a matriz que tinha para compartilhar com seus amigos da turma. Reunidos em roda, observamos semelhanças e diferenças entre as duas obras, a impressão da imagem na agenda e a matriz, conversamos sobre o artista, o suporte utilizado e a técnica da xilogravura. Assim, aos poucos, fomos nos aproximando do tema do projeto, por meio de conversas.

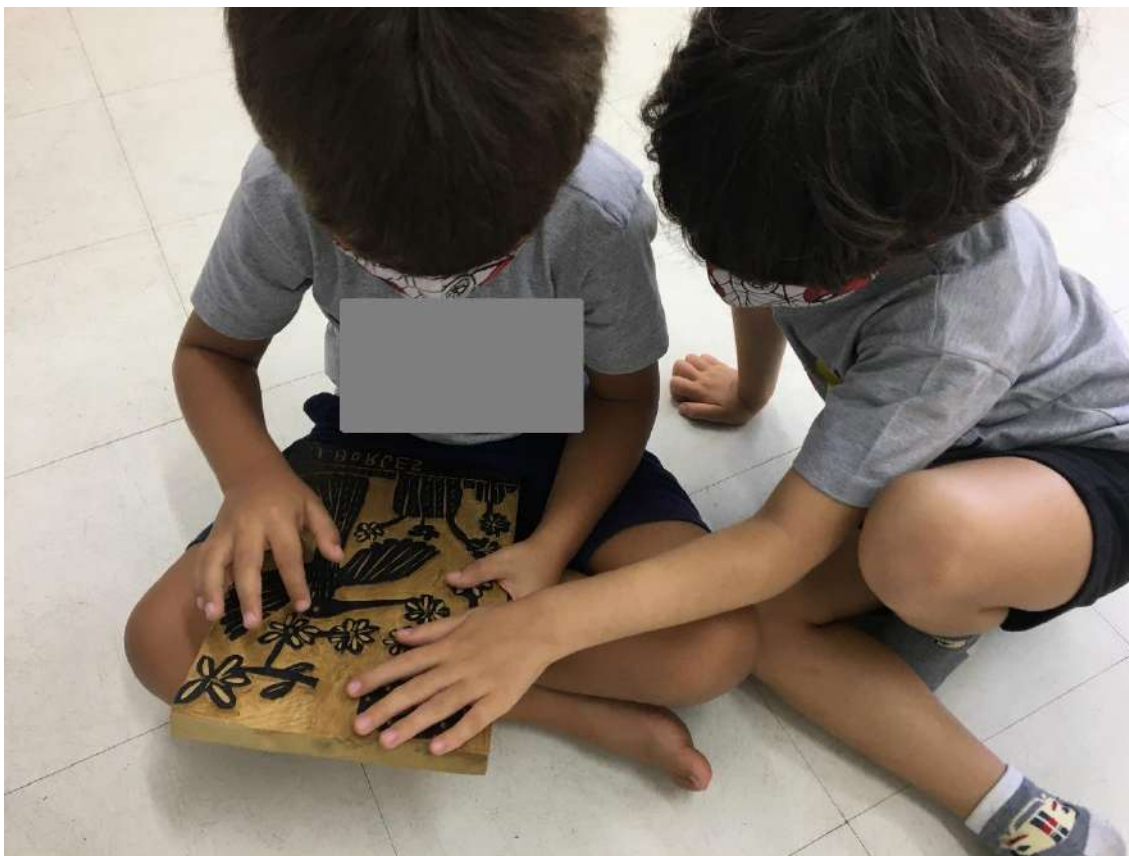


Imagem 1: Crianças observando matriz. Foto: Acervo pessoal.

Continuando essa etapa de sensibilização para o projeto, as crianças conheceram a música A Casa de Vinicius de Moraes. Como desdobramento dessa atividade nos reunimos em roda e conversamos sobre a importância do teto, parede, chão, e também sobre os diferentes cômodos. Juntos, descobrimos que a escola é uma "casa escola", que possui alguns cômodos e ilustres moradores como os jabutis que habitam aquele espaço.

Aproveitando esse momento de sensibilização do projeto, fizemos uma roda com as crianças, para a realização de uma atividade, onde disponibilizamos papel de ofício em formato A4, com o intuito de fazer uma dobradura de papel em formato de casa, para brincar simbolicamente de ser a casa de cada um.

Foi um desafio enorme para elas se organizarem, a maioria precisou de várias intervenções de nós, adultos, pude observar como a motricidade fina é um aprendizado que requer muito investimento. Ao final, colamos essa casa em um fundo de papel que já havíamos pintado e sugerimos as crianças que fizessem intervenções nesse trabalho de modo a compor essas casas, com o que elas desejassem que tivesse ali.



Imagem 2: Trabalho sobre casa. Foto: Acervo pessoal.



Imagem 3: Trabalho sobre casa. Foto: Acervo pessoal.

Aproveitamos a conversa sobre o tema, fomos observar as imagens das placas de sinalização, disponibilizadas pela equipe ao longo da semana de planejamento para organizar as atividades de sensibilização para o projeto. Nas portas das salas foram colocadas imagens que despertam para o tema A Casa, como mostra as fotos a seguir:



Imagem 4: crianças observando placa na porta. Foto: Acervo pessoal.



Imagem 5: Crianças observando placa na porta. Foto: Acervo pessoal.

Uma delas retrata uma sala toda vermelha, outra um ninho de passarinho, outra uma casa bem colorida. As imagens nos possibilitaram muitas conversas sobre o tema, e em uma delas, descobrimos que as casas não são todas iguais e aproveitamos para discutir em rodas nossas percepções sobre as semelhanças e diferenças entre as nossas casas, onde moramos e as imagens disponibilizadas. Vimos, por exemplo, que a quantidade de cômodos pode ser diferente em cada casa, que alguns amigos dividem o quarto com os irmãos e outros não.

Aos poucos fomos mergulhando no tema do projeto e aprofundando nossas conversas. Partindo do nosso universo próximo, resolvemos descobrir quem morava em casa ou prédio na nossa turma.

Propomos aqui uma atividade que envolvesse artes e matemática. Dividimos em dois a área de um papel, pedindo para que uma criança desenhasse um exemplo de um prédio e outro de uma casa, feito isso distribuímos para cada criança um papel quadrado pequeno para eles preencherem de acordo com o tipo de habitação correspondente a sua moradia. Em seguida, contamos quantas pessoas da turma moravam em cada tipo de habitação, fazendo uma espécie de gráfico.

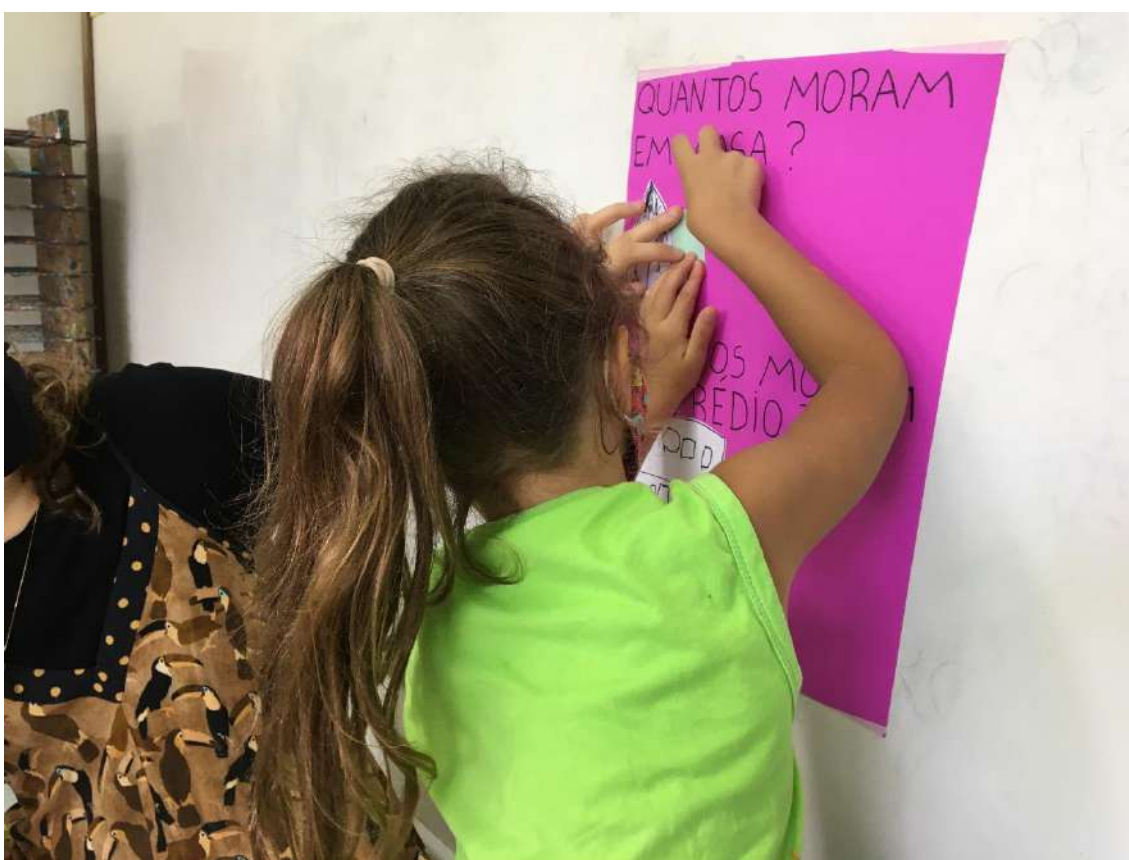


Imagem 6: Criança contando a relação de tipos de moraria. Foto: Acervo pessoal.

“E se todos pudéssemos morar no mesmo prédio?”, indagou uma criança. Envolvidos pela conversa sobre o tema abordado, nós professoramos a partir da fala dessa criança propomos a construção de um prédio feito de papelão, para brincar de ser o prédio da turma toda. Pintamos, desenhamos, colamos e montamos cada uma de suas partes. E nós professoras recortamos partes dela para confeccionar as janelas, já que para essa etapa era preciso uma coordenação motora da qual as crianças ainda não possuem.

Observando as placas de sinalização de uma das salas novamente, percebemos que em uma das portas havia sido colada uma obra impressa de um dos grafites do italiano Francesco Camillo, conhecido como Millo, e inspirados em sua obra, “grafitamos” a lateral do nosso prédio, como mostram as figuras a seguir.



Um momento importante no processo de estimular a criança pesquisadora é garantir uma identidade do grupo. Uma das propostas para isso é a caracterização da turma através de um nome escolhido pelas crianças para a mesma.

Diante disso, com base no tema A Casa, depois de sensibilizar as crianças com diversificadas atividades voltadas ao tema, como descritas acima, começamos a sondá-las sobre possíveis nomes para a nossa turma.

Fizemos uma lista com as sugestões das crianças, tinha turma da Casa, da Porta, do Telhado. Em roda, conversamos sobre esse processo de escolha democrático, do nome da nossa turma. *“Afinal, o que é uma votação?”*

“Votação é escolher junto. Todo mundo decide o nome ao mesmo tempo.”

“Quem tem mais votos ganha.”

“A gente diz um monte de nomes e depois escolhemos juntos. Um de cada vez cola o papelzinho.”

“É! E o que tiver mais gente querendo vai ser o nome.”

Em momentos de muita interação no grupo, tivemos uma votação acirrada, em que cada criança representou seu voto colando um quadrado de um papel numa cartolina onde havíamos escrito os nomes sugeridos por elas.

Ao final da votação, contamos quantos papeis tinha em cada nome. Havia mais papeis colados no nome Turma da Casa. E foi assim que o grupo ganhou sua identidade. Essa escolha sugere caminhos e possibilidades para o projeto coletivo que começou a ganhar contornos a partir daí.



Imagem 9: Criança contando os votos. Foto: Acervo pessoal.

As conversas sobre o nome da turma continuaram rendendo bons desdobramentos a respeito do que as crianças conhecem e pensam sobre de suas casas e dos diferentes tipos de construção que existem para construir um lar.

A partir de um mapa-múndi ilustrado que ficava dentro da biblioteca, as crianças viram diferentes construções humanas localizadas em pontos diversos do mapa que representavam alguns países, como os iglus no Polo Sul as, pirâmides no Egito, a muralha da China.

Percebemos que, na parte do mapa que corresponde ao nosso país, não havia ilustrações de construções, mas de florestas, rios e animais. Resolvemos, então,

pesquisar as construções presentes nas diferentes regiões do Brasil. *Como serão as casas das outras cidades do país? Será que são semelhantes ou diferentes das nossas?*

A partir daí as crianças demonstraram interesse em conhecer a variedade de tipos de casas e prédios. Curiosas em descobrir se são casas diferentes das nossas. Aproveitamos, então, para listar variedades de materiais de construção existentes: *tijolo, cimento, pedra, palha, madeira*. comentaram as crianças.

E nosso projeto coletivo foi tomando forma com o entusiasmo e curiosidade das crianças diante de tantas possibilidades de pesquisas.



Imagem 10:Mapa Mundo. Foto: Acervo pessoal.

As pesquisas sobre os mapas e as casas brasileiras foram possibilitando conversas pertinentes na Turma da Casa. Como proposta de atividade sobre essa pesquisa, imprimimos em folha A4 diversas imagens de tipos de moradias existentes em nosso país, como ocas, palafitas, prédios urbanos, casas em áreas rurais. E espalhamos essas fotos pela sala, com o intuito de despertar novas repercussões.

Curiosas, as crianças olharam com atenção para cada uma das imagens disponibilizadas. *Que casas seriam essas? De onde será que são? O que elas têm de diferente? E de semelhante? Do que será que são feitas?*

Outras perguntas foram surgindo, e o grupo foi descobrindo que havia casas de alvenaria, palafitas, prédios, ocas e casas de pau a pique.



Imagem 11: Crianças observando fotos de casas. Foto: Acervo pessoal.

Vimos também que essas casas podem existir em diferentes regiões do país e que seus modelos são influenciados por questões relacionadas, entre outros fatores, como o clima, meio ambiente e à cultura local.

Como proposta de uma atividade artística, imprimimos mais imagens das mesmas que espalhamos pela sala com essas diversificadas formas de moradia e propomos as crianças a fazer uma intervenção gráfica com caneta futura e giz pastoso no papel de ofício para colar nessas fotografias, complementando-as com desenhos das próprias crianças.



Imagem 12: Intervenção gráfica em foto.
Foto: Acervo pessoal.

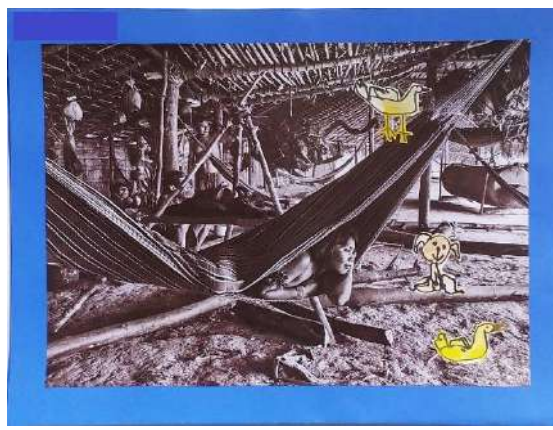


Imagem 13: Intervenção gráfica em foto.
Foto: Acervo pessoal.



Imagem 14: Intervenção gráfica em foto.
Foto: Acervo pessoal.



Imagem 15: Intervenção gráfica em foto.
Foto: Acervo pessoal.

A linguagem lúdica da criança é fundamental para seu envolvimento com o projeto, como já mencionado no capítulo anterior, por isso ele só é possível de acontecer através das brincadeiras, histórias, artes visuais, músicas, e danças, pois são elas que fazem uma espécie de ponte entre as crianças e os possíveis conteúdos trabalhados nas pesquisas a fim de conhecer e valorizar a identidade e cultura das diferentes comunidades pesquisadas.

Sendo assim, para dar expressão a essa ludicidade, criamos a ideia da Turma da Casa fazer uma “viagem”, pelo nosso país, visitando as diferentes casas existentes. Uma “viagem” pelo Brasil para conhecermos diferentes regiões, suas moradias, histórias e cultura.

Os mapas foram grandes aliados nesse processo, pois eles ajudam numa dimensão visual importantíssima para as crianças, possibilitando a elas elaborarem mais

perguntas como: *onde fica a cidade para onde iremos viajar? É perto ou longe do Rio de Janeiro? Que meio de transporte iremos utilizar?*

Dentro da imensidão do nosso país elencamos comunidades que serão norteadoras em nossas pesquisas, como os moradores de palafitas do Pará, as ocas indígenas e as casas de pau a pique.

A partir do momento que o projeto da turma ganhou um contorno de um caminho mais claro sobre a pesquisa que seria realizada ao longo do semestre, foi realizada a reunião com os responsáveis das crianças do grupo, para juntos falarmos sobre esse caminho que seria construído de forma coletiva. Esse momento é de extrema importância, pois garante às crianças a legitimidade do projeto dentro de suas próprias famílias.

Quando essa pesquisa foi comunicada aos responsáveis foi a oportunidade que demos a eles de se envolverem com as pesquisas junto às crianças. Ao comunicar as famílias sobre esses estudos que faríamos em relação aos tipos de casas no Brasil, uma mãe de uma criança contou que eles haviam viajado pela Amazônia Brasileira durante um período de férias e sugeriu à sua filha que levasse as fotos dessa viagem para compartilhar com seus amigos, mostrando onde haviam ficado hospedadas.

E foi então pela Amazônia brasileira que decidimos iniciar nossa viagem, a partir dessa participação da criança que já havia conhecido essa região em uma viagem de férias com sua família.

Ao observar as fotos que a criança de turma partilhou referente à suas *Olha! É um barco-escola. Eles andam mesmo de barco por lá.*

Essa palafita é muito grande. A maré não chega tão alto.

Nossa! Ela viu o boto-cor-de-rosa.

O boto não é só rosa. Ele tem também uma cor meio cinza.

Ela dormiu na palafita? Igual a gente dorme no hotel?

A Turma da Casa embarcou em uma viagem pela região Amazônica e conheceu as palafitas. As crianças observaram as imagens com atenção e fizeram diversos comentários sobre elas:

A troca entre as crianças sobre a viagem de sua amiga foi um momento, repleto de memórias, que possibilitou ao grupo perceber um outro tipo de moradia completamente diferente do nosso.

Com esse mergulho nos rios e áreas alagadas que cercam as Palafitas, as crianças se encantaram com esse “vai e vem” das marés em torno das casas. Brincamos então de uma adaptação conhecida como ‘morto e vivo” cantado na voz de uma brincadeira de capoeira com a música da maré que faz essa relação com os diferentes níveis de movimento que o rio faz. Cantamos e nos movimentamos percebendo a relação entre a maré que enche e vaza, desce e sobe, presente no contexto onde existem as palafitas.

“A maré tá cheia, ioio

A maré tá cheia, iá iá

A maré subiu

Sobe maré

A maré desceu

Desce maré “ (Música ‘Maré”, domínio público).

Atentas e curiosas, as crianças continuam interessadas em nossas pesquisas e descobertas sobre a região amazônica. A Turma da Casa assistiu a uma reportagem sobre famílias ribeirinhas que vivem em palafitas na Amazônia. Conhecemos através das imagens, os interiores dessas moradias, aprendemos como se dá a locomoção dos habitantes através de barcos, devido ao cenário da existência de rios e também um pouco da cultura da região.

Descobrimos que naquela comunidade a extração e o consumo do açaí são muito importantes, dentro de sua cultura. Conhecemos cada etapa do processo, da colheita à separação da casca e extração do suco. O grupo foi fazendo relações com o açaí que consumimos na nossa cidade.

“Eu não compro o açaí desse jeito. Ele já está pronto.”

“O açaí é muito geladinho.”

“Essa cor do açaí é muito linda.”

“Olha! Ele sobe no alto da árvore para pegar.”

“Tem que colocar água quentinha pro açaí ficar bem molinho.”

“Tem que fazer muita coisa para comer o açaí.”

“A mão dela tá roxa de açaí. Ela vai misturar tudinho.”

“Eles são do lugar que eu fui. É na Amazônia.”

Levamos para a escola açaí em pó para que as crianças pudessem observar, manusear e sentir o aroma. O grupo levantou hipóteses sobre como a fruta se transforma em pó. Aproveitamos o envolvimento do grupo com o tema e misturamos o pó do açaí com água e cola e fazer uma tinta e uma pintura na sequência.

Com todo esse envolvimento que resultou em arte, aprendemos mais sobre as palafitas, as comunidades que nelas vivem e suas especificidades.



Imagem 16: Crianças pintado com tinta de açaí. Foto: Acervo pessoal.

Como desdobramento da atividade feita com tinta de açaí, fizemos um trabalho com o fundo da tinta da fruta e pedimos às crianças para amassarem em bolinhas pequenas papel crepom roxo, exigindo delas uma coordenação motora fina, no final montamos um trabalho inspirado na árvore do açaí. Como ilustrado na imagem a seguir:



Imagem 17: Trabalho sobre açaí. Foto: Acervo pessoal.



Imagem 18: Trabalho sobre açaí. Foto: Acervo pessoal.

A rica literatura infantil nos possibilitou embarcar nas pesquisas. Com essa temática, conhecemos a história *Tapajós: Uma Aventura nas Águas da Amazônia*, de Fernando Vilela, que é também ilustrador. A narrativa descreve a vida de uma população ribeirinha do rio Tapajós que se vê obrigada a mudar para outros pontos da Floresta Amazônica na época de maré cheia. As belas e impactantes ilustrações representam um recorte do universo das palafitas e de seus moradores. As crianças perceberam a importância dos detalhes das ilustrações, que ajudam a contar as histórias.

Contar e ouvir histórias, além de favorecer a interação, expande a imaginação e ajuda a criança a organizar sua fala, sequenciando fatos e organizando ideias.

“A maré subiu muito. Até a cobra tá embaixo da água. ”

“Tem uma palafita ali no cantinho. Igual à que eu já fiquei. ”

“Quanta chuva! Ainda bem que a palafita é alta! ”

“Eles vão ter que pegar o barco, ir pelo rio e salvar a tartaruga. ”

“Uma escola palafita! Tem até um cachorro ali. ”

“Será que eles também fazem o açaí? ”

Dando sequência às nossas pesquisas e inspirada em vídeos sobre a extração e o cultivo do açaí realizado pelos moradores de palafitas da Amazônia, a Turma da Casa realizou o preparo de um delicioso açaí com banana e granola. As crianças se organizaram, separaram e colocaram os ingredientes no liquidificador.

As crianças se empenharam no registro da receita, fizeram uso de conceitos matemáticos relacionados às quantidades e precisaram de muita organização para experimentar ser cozinheiros de verdade.

Uma outra proposta que realizamos junto com a turma, ainda com o estudo sobre esse tema, foi a confecção de uma casa de papelão no intuito de realizar uma cópia de uma palafita. Esse trabalho possibilitou às crianças um olhar mais atento e detalhista sobre como se estrutura essa moradia, afinal reproduzir uma “cópia” de uma palafita que vemos por foto, e executa-la em um trabalho tridimensional é extremamente desafiador, já que tivemos que resolver o problema estrutural de como deixa-la em pé, utilizando rolos de papel higiênico.

Trabalhamos, portanto, a partir de um problema real em manter uma estrutura de papelão em pé, conceitos simbólicos dentro da própria dificuldade real que é estruturar uma casa sob os rios.

As aulas de música e de dança oferecidas por professores formados nessas áreas também embarcaram nessa viagem rumo a Amazônia. Através dessas linguagens tivemos a oportunidade de conhecer os ritmos e sons dessa região. Conhecemos o Carimbó expressado na voz de Dona Onete. O Festival de Parintins que é por onde a cultura do Boi do Norte é transmitida, um festival que consiste na disputa de dois bois, o Garantido (representado de vermelho), e o Caprichoso (representado de azul).

A turma foi vibrando com as novas descobertas que fizemos em relação às pesquisas, e elas foram nos alimentando para mais perguntas que geraram mais curiosidade de novas descobertas.

Depois desses trabalhos e atividades realizadas, aproveitamos o envolvimento do grupo para elaborar a retrospectiva do caminho percorrido nas últimas semanas até então. Percebi como esse momento é importante às crianças, pois garante a elas uma organização mental muito desafiadora. Aos poucos fomos lembrando aspectos importantes que descobrimos em nossas pesquisas sobre as palafitas, sua estrutura, moradores, aspectos sociais e culturais.

Fotos, textos e livros nos ajudaram a lembrar de conversas sobre materiais e estruturas utilizadas nas palafitas; meios de locomoção; características dos moradores e aspectos culturais e sociais desse universo.

Foi interessante observar como as crianças se apropriaram da temática e se abriram para descobertas e indagações. Esse envolvimento possibilitou-lhes organizar o pensamento, as ideias e construir uma linha do tempo do processo, vivenciado até o dado momento.

Continuando nossas pesquisas sobre as casas brasileiras, a Turma da Casa conheceu *Escola de Chuva*, de James Rumford, história de um grupo de crianças do Chade, na África, que queriam muito aprender a ler e escrever, mas antes precisavam construir sua própria escola.

Essa narrativa nos fez perceber a importância do trabalho coletivo, presente em muitas estruturas de moradias para sua construção e também da necessidade de valorizarmos o conhecimento passado de uma geração à outra.

Lembrando das casas de pau a pique que conhecemos através da atividade onde disponibilizamos tipos de casas do Brasil, no início do semestre, acompanhamos as belas ilustrações do livro que contou sobre a construção desse tipo de moradia ao narrar cada etapa desse tipo de construção para sua criação.

Barro, madeira e palha foram sendo apresentados e despertaram a curiosidade da turma, atenta aos detalhes, aos materiais e à estrutura. As crianças conseguiram apontar semelhanças e diferenças entre as casas de pau a pique e as demais moradias que conhecemos até então.

A escrita e leitura também foram trabalhadas por todo o projeto, elas são aquisições desafiadoras nesta etapa da Educação Infantil, e requerem atenção e aprimoramento das habilidades motoras e cognitivas. Com essa “viagem” pelo nosso país, as crianças tiveram também muita curiosidade com o mundo das letras e palavras, e foram se familiarizando com esse universo através do contato lúdico com o projeto. Foram encorajadas por nós, professoras, a registrar as palavras significativas sobre o projeto, em escritas espontâneas relacionadas com o que estávamos pesquisando como palafita, casa, prédio, parede, ribeirão.

Os jogos de bingo e forca auxiliam muito nesse processo, pois trazem a brincadeira como centro da aprendizagem. Os pequenos tiveram também que dedicar muita atenção e exercitar a coordenação motora fina em atividades que exigiam o recorte de letras para formar essas palavras significativas sobre o projeto A Casa. Essas atividades proporcionam às crianças interações prazerosas, que favorecem a elaboração de hipóteses sobre leitura e escrita.

A Turma da Casa assistiu ao vídeo do personagem Calango Lengo. A animação aborda a história de uma lagartixa no sertão brasileiro e traz em seu cenário as casas de pau a pique.

As crianças se divertiram, observaram com atenção os detalhes das casas e conheceram mais sobre essa morada. Assistimos também a um vídeo que mostra cada etapa da construção da casa de pau a pique, desde a separação e preparo dos materiais até a montagem de sua estrutura.

O grupo descobriu que podemos chamar esse tipo de construção também de taipa de mão ou taipa de sapapo, como é popularmente conhecido. E que a casa de pau a pique resulta do entrelace de madeiras que formam vãos a serem preenchidos com barro.

Envolvidos com o tema, fomos nos aventurar no trabalho de escrita espontânea da expressão pau a pique. Em um momento de aproximação com o estudo do nosso idioma, as crianças arriscaram suas hipóteses linguísticas. Ao final, fizeram desenhos repletos de detalhes e cores ilustrando esse tipo de habitação.

Depois de mergulhar no universo das casas de pau a pique, o grupo conheceu o artista brasileiro Thiago Honório. Suas obras utilizam bambu, madeira, argila e terra, na confecção de telas e instalações inspiradas naquelas construções.

Envolvido por conversas sobre o artista, o grupo explorou e manuseou a argila junto com diferentes pedaços de madeira. As crianças mexeram, molharam, furaram e experimentaram as sensações das mãos ao entrar em contato com a argila. Levantamos hipóteses e fizemos relações entre esses materiais, a experiência e as casas de pau a pique.



Imagem 19: Criança fazendo trabalho com argila. Foto: Acervo pessoal.

O livro *Coisas de Índio*, de Daniel Munduruku, nos possibilitou conhecer as diferentes estruturas de moradias em aldeias indígenas, como as ocas. Descobrimos, por exemplo, que as casas da etnia yanomami são elaboradas com madeira e folhas secas e que costumam durar em média dois anos. Estruturas, materiais, ambientes e etnias surgiram em nossas conversas e possibilitaram trocas ricas e reflexivas entre o grupo sobre a diversidade existente em nosso país.

Dando sequência a esse assunto com tipos de moradias, o grupo conheceu o livro *A Boca da Noite*, de Cristino Wapichana. A narrativa aborda um pouco da infância, da família, do cotidiano e da criatividade da etnia wapichana, que vive no interior de Roraima. Contada em capítulos, a história despertou a curiosidade do grupo, que foi fazendo relações com nossos estudos sobre as diferentes ocas.

As crianças conheceram também o trabalho dos fotógrafos brasileiros Sebastião Salgado, Renato Soares e Ricardo Stuckert.

Observamos fotografias desses artistas que ilustram as aldeias e comunidades indígenas do Brasil. As cores, os elementos e a arquitetura registrada nas imagens despertaram o interesse e curiosidade das crianças.

A fotografia feita por Ricardo Stuckert possibilitou a turma observar a forma como ele capturou a beleza das imagens durante a noite. As cores, o céu estrelado e os materiais das ocas foram alguns dos elementos destacados pela turma. Inspirados na

foto “O Céu no Xingu”, as crianças, elaboraram trabalhos utilizando técnicas de pintura, colagem e desenho.



Imagem 20: Trabalho sobre céu do Xingu.
Foto: Acervo pessoal.



Imagem 21: Trabalho sobre céu do Xingu.
Foto: Acervo pessoal.



Imagem 22: Trabalho sobre céu do Xingu.
Foto: Acervo pessoal.



Imagem 23: Céu do Xingu. Foto: Ricardo Stuckert.

Em sequência, assistimos ao curta-metragem Caminhos de Gigantes, de Alois Di Leo. A narrativa explora as forças da natureza e a nossa conexão com a Terra e os seus elementos. Essa atividade nos proporcionou um importante momento para observar e perceber como é forte a ligação dos povos indígenas com a natureza, uma relação bem diferente da que temos nos centros urbanos.

Como proposta final de trabalho a partir de fotos, trabalhos antigos, livros e vídeos, a Turma da Casa revisitou todo o caminho construído ao longo do semestre. Esse momento nos possibilitou relembramos sobre as descobertas que pesquisamos sobre os diferentes tipos de casa no Brasil.

As crianças se abriram para muitas descobertas e se apropriaram da temática com protagonismo. Palafitas, casas de pau a pique, prédios, ocas, pedra, tijolo, e argila, fizeram parte de nossas conversas e pesquisas presentes em nosso cotidiano ao longo do semestre.

Tendo as casas como eixo central, tivemos como objetivo refletir, conhecer, perceber e explorar os diferentes tipos de habitação existentes no Brasil. Experimentamos nos apropriarmos também das diferentes estruturas e materiais utilizados nos diversificados tipos de construção. Conseguimos estabelecer algumas relações entre as formas de vida que se constituem nos lugares que “visitamos” e o meio ambiente. Procuramos buscar entender como o tempo, o clima, o espaço determina os diferentes tipos de construções e materiais, em diferentes partes do país.

Quais descobertas fizemos ao longo do nosso projeto? O que mais gostaríamos de pesquisar e ter conhecido? O que aprendemos sobre as diferentes casas do Brasil?

Essas e outras perguntas sensibilizaram o grupo e possibilitaram que as crianças organizassem o pensamento e as ideias, construindo uma linha do tempo de todo o caminho percorrido. Encerramos nosso projeto em julho de 2021 com boas lembranças, que ficarão marcadas na memória afetiva desse nosso caminhar enquanto grupo.

Vale ressaltar que esse projeto a nós professoras também envolveu muitas pesquisas, foi muito gratificante caminhar ao lado das crianças nos propondo a fazer também nossas descobertas. Sem dúvidas essa experiência confirma em mim a profissional que eu quero ser em sala de aula, a que caminha e a que constrói o conhecimento de forma coletiva.

3.4- CONSIDERAÇÕES SOBRE O RELATO DE EXPERIÊNCIA

Como podemos observar com a descrição das atividades desempenhadas aqui em cima, ao longo do semestre, as atividades de artes permearam grande parte de nossas pesquisas que envolveram esse projeto. Confirmado, portanto o que diz Ana Mae Barbosa:

Arte educação é uma área de estudos extremamente propícia a fertilização interdisciplinar... (BARBOSA, 2012, p. 12).

A matemática, a linguagem, as ciências e as linguagens artísticas foram apresentadas de forma contextualizadas com o tema de pesquisa da turma, tornando a aprendizagem ainda mais significativa e prazerosa para as crianças. Sendo assim, as

áreas do conhecimento não foram apresentadas de forma fragmentada, elas foram inseridas nos temas de pesquisa e contextualizadas no tema dos projetos, como descritas acima.

Logo, as atividades de artes visuais, audiovisual, música, dança e teatro foram pensadas de forma que as crianças tivessem a possibilidade de expressar sua criatividade, fortalecendo o olhar sensível para o mundo através de um repertório rico e diverso.

O prédio de sucata que construímos, por exemplo serviu de cenário para várias brincadeiras e teatro. Os trabalhos que contaram com suportes diversificados, como papéis com texturas diferentes, argila, caixas de papelão utilizando variados pincéis, carimbos, barbantes, tintas, canetas variadas entre muitos outros, possibilitam e aproximam o mergulho das crianças em torno das pesquisas e descobertas no projeto A Casa.

O trabalho com mapas, por exemplo, foi muito importante, pois garantiu às crianças trabalhar a noção espacial, através dos locais que fomos conhecendo, observando suas distâncias e localizações. Além disso, o cuidado com a casa-escola estendeu-se às plantas, árvores e animais que compõe o interior da escola. Esse valor do cuidado e atenção necessários com o espaço escolar e consigo é um rico campo de aprendizagem às crianças.

A linguagem foi vivenciada tanto na escrita, quanto na oralidade. Seja na contação de histórias, nas brincadeiras, nas atividades de escrita espontânea, nos textos e nas músicas cantadas.

A matemática esteve presente em todo cotidiano na organização dos espaços da escola, em uma atividade de contagem e até na quantidade de água que colocamos no pote para preparar a tinta de açaí.

Dessa maneira, observo que o contato com a arte ao longo do semestre, permeou todas as áreas do conhecimento, possibilitando às crianças além de conhecerem artistas e obras variadas, dialogar com realidades e tempos distintos, encorajando-lhes a experimentarem um fazer artístico de forma contextualizada.

Atraídas por sons, texturas, cores, movimentos as crianças, sentiram-se envolvidas com o projeto. Curiosas, participaram do trabalho de forma ativa, com maior

entusiasmo e engajamento, ocupando esse lugar de pesquisador, que elabora perguntas e busca respostas à elas.

Entretanto ao pesquisar o tema sobre casas no Brasil, ao lado das crianças, na educação Infantil, nesse recorte, pude refletir que o olhar para uma forma de sobrevivência diferente e distante da realidade da qual vivemos não pode ser feito através de uma lente de inferiorização, tão pouco de romantização da mesma. Assim, atualmente olhando em perspectiva essas experiências, muitas são as limitações frente à um público e a um contexto tão específico, tratando-se de uma classe social homogênea. Logo uma leitura crítica que problematize tais questões é de profunda relevância.

Diante disso, muitas são as perguntas que ficam para mim, depois de vivenciar esse trabalho. Como seria para uma pessoa como eu, inserida em um centro urbano distante das pessoas que estabelecem outros vínculos com os recursos naturais, morar em uma casa de palafitas? Como se sentiriam as crianças dessa escola particular ao, de fato, se aproximarem dos ribeirinhos? Será que esse projeto permitiu, coletivamente, nos aproximarmos de uma realidade tão distante, ou será que só reforçou dentro de nós um olhar romântico que valoriza, mas ao mesmo tempo se distancia ainda mais de outros padrões de sobrevivência? Será que ao reproduzirmos uma palafita de sucata nos aproximamos desse tipo de moradia e seus contextos sociais ou se nos faz ter um olhar exótico de uma realidade socioeconômica tão diferente da nossa? Será que estudar sobre as palafitas e os ribeirinhos fizeram com que mudássemos esse padrão de uma visão exótica ao viver inserida em um meio mais natural?

Essas perguntas elaboradas nesse contexto somam na evidencia a contradição desse recorte vivido. Embora a proposta da escola caminhe em um sentido a pensar o conhecimento de forma transdisciplinar, através do ensino das artes permitindo protagonismo das crianças, com a preocupação em formar um sujeito com uma leitura crítica de mundo, com base em valores éticos e morais, as contradições são tamanhas, quando, por exemplo, a própria equipe que compõe o quadro da escola se caracteriza numa lógica reprodutora de desigualdade.

As relações da equipe, dentro desse universo descrito, são estruturadas a partir de uma concepção desigual de forma hierarquizada. Apesar da escola se dizer a frente às questões políticas atuais, se apoiando na própria metodologia que adota, como justificativa de formar sujeitos como agentes transformadores de realidade. A instituição reproduz em seu cotidiano esse modelo de desigualdades, mantendo um quadro fixo de

reprodução dessas estruturas, onde aos não brancos, salvo poucas exceções, são destinados os cargos com salários mais baixos e serviços ligados a menor prestígio. Uma gestão centralizadora da qual não integra em sua prática os mesmos direitos de permitir que a comunidade escolar como um todo se expresse e por fim um abismo de diferenciação do valor entre os salários desses funcionários.

Isso implica em toda dinâmica que as próprias crianças, tão pequenas já entendem ao crescerem em um ambiente do qual essa estrutura desigual se fundamenta na base e reproduzem essa condição dada, ao tratar de forma diferenciada essas pessoas e as atividades que esses trabalhadores desempenham atribuindo menor prestígio.

Quais valores então estamos transmitindo às crianças ao estudar sobre a valorização da pluralidade cultural quando na prática o contexto vivido por ela nas relações é o oposto disso?

Tais questionamentos levantados aqui só me reforçam a necessidade enquanto educadora de estar sempre atenta a conhecer o educando de forma global, buscando além de compreendê-lo individualmente, entender a que contexto ele está inserido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou refletir sobre o lugar que a arte pode ocupar dentro da pedagogia de projetos, de forma agregadora. Como podemos ver, a arte como linguagem não só é necessária em favor ao cumprimento dos marcos regulatórios que regem a educação básica brasileira, mas também, como uma linguagem muito potente que amplia as descobertas do mundo infantil.

Embora a importância da Arte-Educação no ambiente escolar ainda seja motivo de amplos debates, é inegável que sua relevância para a formação do sujeito não seja mais objeto de tantos questionamentos.

A experiência com a Pedagogia de Projetos, descrita acima, me proporcionou muitos aprendizados enquanto educadora, Patrícia Corsino (2009) comenta sobre a importância da figura do professor nessa abordagem metodológica, como sendo aquele que também aprende com as questões e problemas que vão surgindo frente às pesquisas e descobertas no caminho do projeto. Tornando esse aprendizado um desafio coletivo:

Os projetos valorizam o trabalho e a função do professor que, em vez de ser alguém que reproduz ou adapta o que está nos livros didáticos e nos seus manuais, passa a ser um pesquisador do seu próprio trabalho. O professor torna-se alguém que também está na busca de informações, que estimula a curiosidade e a criatividade do grupo... (CORSINO, 2009, p. 102).

Corsino (2009) confirma, portanto, aquilo que Hernandez (1998) Barbosa e Horn (2008) escrevem sobre esse lugar do professor aprendiz e não um especialista em assuntos compartimentados e fragmentados. A partir de tais reflexões dos autores somado a graduação em Pedagogia na UFRJ, e a experiência profissional vivida, pude confirmar esse lugar de educadora disponível aos aprendizados que as relações promovem, compreendendo ser, um sujeito inacabado na busca de conhecimentos que caminham ao lado das crianças frente às pesquisas e descobertas desenvolvidas.

Muitas são as perguntas que ficam em mim com essa pequena experiência vivida em um recorte que pude experimentar por esses anos trabalhando em uma escola particular, que utiliza a pedagogia de projetos, como proposta de ensino. Sendo na minha prática acadêmica e profissional a confirmação que as fontes de aprendizagem são inesgotáveis, ainda mais quando elas são promovidas nas relações com os outros.

A cada momento se consolida mais em meu processo formativo, que o propósito do campo da arte na educação deve ser de engajamento social e político na busca pela transformação das estruturas sociais e na promoção do autoconhecimento e auto expressão. De forma contrária, ela se torna mais um elemento excludente de reprodução de desigualdades, além de um sujeito sem autenticidade

Esses e muitos outros questionamentos só me fortalecem a lógica da construção do conhecimento e do sujeito ativo no mundo, onde o ambiente que estimula isso, de fato, precisa, necessariamente ser um local onde a pluralidade socioeconômica, cultural prevaleça. Caso contrário a ideia de educar sujeitos para a transformação social fica limitada somente ao campo das ideias.

Desse modo, articular as pesquisas de crianças, numa faixa etária tão pequena, quanto essa que experimentei, com a preocupação da formação de um sujeito crítico que atenda as demandas sociais de um mundo tão desigual é extremamente desafiador, nesse universo da escola privada onde na lógica pautada em seu cotidiano vivencia a manutenção das estruturas de poder.

Penso que a formação de um sujeito com uma leitura crítica de sociedade precisa estar atrelada a contextos de pertencimento sociais diversificados, pois é na relação, com realidades econômicas sociais diferentes que acredito haver a possibilidade mais concreta de nos aproximamos do outro com empatia e modificamos nosso pensar e agir no mundo.

Acredito que a proposta com a Pedagogia de Projetos, proporciona a nós professores, enquanto pesquisadores ao lado das crianças, um olhar atento que nos possibilita a todo instante a oportunidade de revermos e refletirmos sobre nossa prática, tarefa essa, extremamente desafiadora, num contexto real de sala de aula, onde são tantas demandas, para darmos conta.

Entender a criança enquanto um sujeito histórico de seu tempo passa por esse caminho, pois nos cobra necessariamente esse exercício constante de avaliação de nós enquanto educadores. Questionarmos se a vivencia que estamos proporcionando está adequada a esse indivíduo, se está atendendo as demandas da sociedade do tempo histórico que estamos vivendo é fundamental.

No lugar de educadora, pude perceber, que o exercício de aprender é diário, e para isso, é necessário, uma escuta sensível que de fato promova a partir do encontro

com o outro a troca de aprendizagens, considerando todos os envolvidos no ambiente escolar, importantes protagonistas desse processo, valorizando a diversidade de saberes. Confirmando aquilo que Paulo Freire diz “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

É com muito encantamento que relembro um passado afetivo guardado em mim, enquanto aluna de Ensino Médio, com a obra de João Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas, sobre esse lugar inacabado como educadora:

[...] o mais importante e bonito, do mundo, é isto:

que as pessoas não sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas estão sempre mudando. Afinam e desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. (ROSA 1956, p. 24).

O que eterniza a arte é a sua conexão com o sensível, que potencializa a conexão entre nós indivíduos. A Arte- Educação nos habilita a perceber o mundo de formas diversas, com olhares não convencionais. Sendo assim, que a arte dentro da escola promova esse encontro, nutrindo com força e coragem diferentes perspectivas de mundo que possam agir de forma a transformar realidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth. Como se trabalha com projetos. Revista TV Escola, [S.l.], n. 22, p. 35-38, 2001. Entrevista concedida a Cláudio Pucci. Disponível em: . Acesso em: 12 jul. 2009.

BARBOSA, Ana Mae. Teoria e prática da educação artística. 1ª edição. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.

BARBOSA Ana Mae. Arte- Educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1999

BORBA, Angela. A brincadeira como experiência de cultura. IN: CORSINO Patrícia (org). Educação Infantil:Cotidiano e políticas. São Paulo: Editores Associados, 2009.

BRASIL. Lei no5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1o e 2o graus, 1971

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais – PluralidadeCultural. 1998. Brasília – DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional paraa Educação Infantil. vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de marco de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em: 2022-02-02

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692/71. Brasília, MEC, 1971.

CORSINO Patrícia. Trabalhando com Projetos na Educação Infantil. IN: CORSINO Patrícia (org). Educação Infantil: cotidiano e políticas. São Paulo: Editores Associados, 2009.

ESCOLINHA de Arte do Brasil (EAB). In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao209047/escolinha-de-arte-do-brasil-eab>. Acesso em: 07 de fevereiro de 2022. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e terra, 1987

HERNANDEZ, F. Transgressão e Mudança na Educação. Porto Alegre, 1998

MORENO, G.L.. Comunicação Significativa entre a criança e a Arte. Revista do Professor. Abril/Junho, 2007, ano XXIII, N.90 ISSN 1518-1839.

OSTETTO Luciana. Educação Infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo. Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. – Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda , 2010.

PLETSCH, G. K.. As múltiplas linguagens na Educação Infantil. In: *Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil - COLE*, Campinas, 2003.

READ, Herbert. A educação pela arte. S.,o Paulo: Martins Fontes, 2001. Tradução por Valter Lellis Siqueira.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. Freinet: Evolução Histórica e Atualidades. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1994.