

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andreia Aparecida Czyzewski

**ABORDAGEM DE PROJETOS EM ARTE:
UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Santa Maria, RS

2016

Andreia Aparecida Czyzewski

**ABORDAGEM DE PROJETOS EM ARTE:
UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial a obtenção do título de **Especialista em Docência na Educação Infantil**.

Orientadora Prof^ª Dra^a Roseane Martins Coelho

Santa Maria, RS

2016

Andreia Aparecida Czyzewski

**ABORDAGEM DE PROJETOS EM ARTE:
UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial a obtenção do título de **Especialista em Docência na Educação Infantil**.

Aprovado em 23 de setembro de 2016:

Roseane Martins Coelho, Dra^a (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Cândice Moura Lorenzoni, Ms. (UFSM)

Camila Borges dos Santos, Ms. (UFSM)

Santa Maria, RS

2016

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as crianças que fazem arte todos os dias. Aos meus filhos arteiros Caue e Cauan Nardes que tiveram a oportunidade de ter uma infância rica em experiências estéticas com a natureza e que puderam explorar esse mundo com brincadeiras memoráveis.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus; Aos meus filhos Cauê e Cauan Czyzewski Nardes por dividirem minha atenção e sempre me incentivaram a ler, pesquisar e estudar; A minha mãe Victoria pela experiência estética que me proporcionou na minha infância e pela forma que me amou;

Em especial a minha orientadora Roseane Coelho pelo incentivo pedagógico.

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.

Deixam um pouco de si e levam um pouco de nós.”

(Antoine de Saint-Exupéry)

“O pincel dança falando pelas cores, através da expressão do gesto da mão, do prolongamento do braço que é a música do coração saindo pelo corpo de cada artista. As formas e as cores entrelaçam-se, dialogam, conversam sem falar, pelas linguagens da arte”.

Adriana Friedmann

“Eu passei toda a minha vida para aprender a desenhar como as crianças”.

Pablo Picasso

RESUMO

ABORDAGEM DE PROJETOS EM ARTE: UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTORA: Andreia Aparecida Czyzewski

ORIENTADORA: Prof^a Dra^a Roseane Martins Coelho

Vivenciar experiências estéticas em arte com crianças pequenas é uma provocação na Educação Infantil para uma professora. E esta pesquisa tem o intuito de mostrar e refletir sobre uma experiência pedagógica que objetivou promover experiências estéticas em artes significativas para as especificidades das crianças em idade pré-escolar, por meio de um projeto de experimentos com elementos não estruturados encontrados na natureza. Essa pesquisa é caracterizada como um estudo de caso, de abordagem qualitativa realizado numa turma de pré-escola, com doze crianças, entre 4 a 6 anos, em uma escola localizada em Ijuí, na qual atuo como docente. O projeto de trabalho propôs práticas pedagógicas que envolveram o brincar nas experimentações estéticas da arte, por meio da escuta e a observação das crianças através da pesquisa de materiais da natureza, com o suporte de material audiovisual, registro escrito e fotográfico. A investigação teve como objetivo a reflexão contínua dessa experiência acreditando nas possibilidades do desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade estética por meio das práticas pedagógicas em arte. Essa experiência também fazia eco com experiências próprias do pesquisador e memórias da infância com a produção de materiais da natureza para expressar-se. Portanto a arte, através do brincar com experimentos, é fundamental para o desenvolvimento da estética das crianças na educação infantil com experiências vivenciadas e organizadas pedagogicamente por meio de projetos. As experiências de arte com materiais da natureza com crianças possibilitam a sensibilização estética pelo envolvimento das crianças nas descobertas.

Palavras-chaves: arte, infância, experiência, abordagem por projetos

ABSTRACT

PROJECT APPROACH IN ART: AN AESTHETIC EXPERIENCE IN PRESCHOOL

AUTHOR: Andreia Aparecida Czyzewski

GUIDANCE: Prof. Dra^a Roseane Martins Coelho

Proposing aesthetic experiences in Art with little children is provocative for the teacher in Elementary School. The present research aims at depicting and reflecting about a pedagogical experience with the objective of promoting significant aesthetic experiences in arts for the specificities of children at preschool age, through a project of experiments with non-structured elements found in the nature. Such research is characterized as a case study, of qualitative approach, which has been carried out in a preschool group of twelve children, at the ages from 4 to 6, in a school located in Ijuí, where the researcher is also the teacher. The work Project proposed pedagogical practices that involved playing in the aesthetic experiments of art, through hearing and observation of the children during the research of materials of the nature, with the support of audiovisual materials, written register and photographs. The investigation had as objective the continuous reflection of such experience believing in the possibilities of development of the imagination, of the aesthetic sensibility by means of the pedagogical practices in art. This experience also echoed with the researcher's own experiences and memories of childhood with the production from materials of the nature to express oneself. Thus art, through playing with the experiments is fundamental to the development of the aesthetic of the children in elementary school with experiences lived and pedagogically organized by means of projects. The art experiences with materials from the nature with children make possible the aesthetic sensibility by their involvement in the discoveries.

Keywords: art, childhood, experience, project approach.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| 1. Experiência com material da natureza..... | 23 |
| 2. Desenho no pátio da escola | 24 |
| 3. Descoberta da arte rupestre..... | 27 |
| 4. Marcas com as mãos na caverna..... | 29 |
| 5. Pesquisa sobre a arte rupestre..... | 31 |
| 6. Experimento com carvão sobre papelão..... | 32 |
| 7. Experimento com carvão sobre papelão..... | 32 |
| 8. Pintura com tinta natural..... | 33 |
| 9. Momentos de descoberta..... | 34 |
| 10. Experimento com a luz na descoberta da cor..... | 35 |
| 11. Dá para pegar a cor? Tentativas..... | 36 |
| 12. Pintura com guache sobre papel..... | 38 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| 1 ARTE NA INFÂNCIA: MEMÓRIAS DE UMA EXPERIÊNCIA COM A NATUREZA | 12 |
| 2 PESQUISA: UM ESTUDO DE CASO | 15 |
| 2.1 A ESCOLA | 17 |
| 2.2 INFÂNCIAS | 19 |
| 2.3 SALA DE AULA: UMA CONQUISTA | 21 |
| 3 NARRATIVA DOCENTE: O PROJETO DE ARTE NA ED INFANTIL | 25 |
| 4 CONCEITOS QUE PERMEIAM A PESQUISA | |
| 4.1 EXPERIÊNCIA | 37 |
| 4.2 ABORDAGEM POR PROJETOS | 39 |
| 4.3 ABORDAGEM REGGIO EMILIA | 43 |
| 4.4 CULTURA INFANTIL | 46 |
| 5 A ARTE NA FORMAÇÃO DE UMA CRIANÇA | 50 |
| CONSIDERAÇÕES | 55 |
| REFERÊNCIAS | 58 |
| ANEXOS | 60 |
| ANEXOS I – Projeto de pesquisa I | 60 |
| ANEXOS II –Projeto de Pesquisa II | 62 |

INTRODUÇÃO

Dizem que o que todos procuramos é um sentido para a vida. Não penso que seja assim. Penso que o que estamos procurando é uma experiência de estar vivos, de modo que nossas experiências de vida, no plano puramente físico, tenham ressonância no interior do nosso ser e da nossa realidade mais íntimos, de modo que realmente sintamos o enlevo de estar vivo.

Campbell (1990)

Criança... infância... brincar... desenhar... pintar... amassar... recortar... colar... manchar/melecar... riscar... bagunçar... imaginar... construir... experimentar. Todas essas palavras têm um significado para as crianças vivenciarem a arte na educação infantil. Basta a criança vestir outra roupa, para criar um personagem; com um simples risco no papel, aparece um personagem com uma história. Não precisa muita coisa pra criança dar diferentes significados, produzir arte num passe de mágica. Criança faz arte?

A arte na Educação Infantil significa descoberta, e nesse trabalho se propõe a pesquisa da arte através de experiências estéticas vivenciadas na exploração de material não estruturado encontrado na natureza, através das descobertas do desenho e da pintura.

Este trabalho de pesquisa qualitativa estruturado em estudo de caso tem o intuito de mostrar e refletir sobre uma experiência pedagógica na Educação Infantil que tem como objetivo organizar experiências em arte significativas para as especificidades das crianças em idade pré-escolar, a partir de um projeto com experiências de possibilidades de uso de diferentes materiais e suportes em artes.

O trabalho desenvolvido com as crianças foi planejado de um modo específico de organização pedagógica baseados nas abordagens de trabalho de Fernando Hernández e inspirado em Reggio Emília, a arte com Barbieri e Cunha e a questão social na vivência de experiências em arte significativas referenciadas em Coelho, Dewey, Larrosa e Benjamim. A pesquisa fundamenta-se nos conceitos e noções de experiência estética, a abordagem de trabalho de Fernando Hernández, a abordagem Reggio Emília, a cultura infantil e a arte na formação das crianças. Entende-se que a aprendizagem se efetivou porque foram planejadas para as especificidades do grupo relacionadas com a realidade circundante. Dessa forma, o trabalho se concretiza com a participação das crianças em todas as etapas do projeto e o mesmo se embasa no ambiente sociocultural na qual estão inseridas, possibilitando assim, focar as múltiplas linguagens das crianças direcionadas à arte.

Realizar experiências com materiais da natureza significa vivenciar em arte experiências significativas, para a professora, quando visualiza o envolvimento das crianças nos experimentos. E nos relatos posteriores das crianças, percebem-se aprendizagens, pois elas contam com detalhes suas vivências relacionadas as suas descobertas através dos experimentos

realizados. Considerando que experiência estética é tudo o que se vivencia, aprecia, faz sentir-se confortável, aguça o olhar e paladar, provoca a felicidade.

1 ARTE NA INFÂNCIA:

MEMÓRIAS DE EXPERIÊNCIAS COM A NATUREZA

Nasci em Ijuí, cidade do interior do Rio Grande do Sul, mas onde vivi é mais interior ainda... Floresta. Um lugar com uma paisagem natural esplêndida. Minha casa é cercada de muito verde... o verde natural da natureza virgem misturada com a natureza cultivada.

A minha família não tinha acesso à tecnologia e à mídia, pois na época ainda não fazia parte da infância das crianças interioranas.

Na infância passei brincando no meio do verde e com os animais. Atrás da minha casa tinha e ainda tem mata nativa, neste lugar eu brincava de andar nos cipós, fazer balanços em árvores altas, escalar árvores e descer deslizando na árvore do lado, essas brincadeiras eram compartilhadas com os primos no final de semana. Fazíamos casinha com galhos e folhas de árvores. Muitas vezes comidinha de verdade, feitas em fogo de chão. Lembro que minha mãe dizia: ‘cuidado com brincadeiras com fogo’ sempre como sinal de alerta, mas não impedia que brincasse com o fogo. Muitas vezes passei por situação difícil por deixar o fogo queimar parte do verde, certa irresponsabilidade inocente.

A minha ligação com a arte começou nos primeiros momentos de liberdade que se definiram ao caminhar, apreciava desenhar no chão, na terra vermelha, com galhos de árvores secos caídos no chão ou com a ponta do dedo. Esse desenho me deixava muito feliz, apreciava ver as marcas deixadas na terra e assim passava horas da minha vida brincando com as formas que os desenhos ou rabiscos tinham. Isso tudo me impressionava muito.

[...] experiências estéticas muito remotas nos remetem a outros momentos de nossa vida. Pessoas que viveram na roça, por exemplo, são levadas ao passado ao observar atentamente a cor da terra, o pôr do sol ou uma planta botando. Essa experiência estética faz com que nossa linguagem seja mais ampla. Se observarmos as relações cromáticas dos objetos ou na natureza, temos recursos mais preciosos para percebê-las. Se já usamos muitas cores, quando vamos usar determinada cor, sabemos mais dela (BARBIERI, 2012, p.38).

Com o tempo minha mãe me deu papel para desenhar, papel esse que vinha das compras do “mercadinho”, bem amassados. Isso era motivo de minha alegria, desamassar esses papéis para desenhar. E desenhar com que? Com o toco de lápis de carpinteiro do meu pai, era uma felicidade que enchia meu coração.

Meu pai era agricultor e herdou do seu pai uma ferraria. E para fabricar carroças, que na época eram meio de transporte, precisa esquentar o ferro e moldá-lo para confeccionar as chapas que protegiam as rodas de madeira. E era necessário produzir o carvão, pois este aquecia em alta temperatura o ferro até ficar vermelho e assim poder dar forma. E aí começa mais uma experiência estética, ou, várias experiências. A moldagem do ferro em alta temperatura produzia cores fabulosas, tonalidades diferenciadas do vermelho ao azul e essas cores me fascinavam.

Para produzir o carvão meu pai tinha um forno especial. Gostava de acompanhá-lo na produção, de presenciar todo o processo. E quando ficava pronto eu tinha material para desenhar nas paredes de madeira dos galpões, isso me realizava. Aí lembro que meus desenhos já tinham formas e essas formas eram a reprodução das árvores frutíferas do pomar, das flores do jardim da minha mãe, das margaridas e gérbas. Não era bem o que queria ver, desenhos em preto e branco, queria cor, mas cor de onde? Queria pintar.

Num desses dias de mexerica, atrás de umas latas para fazer comidinhas na minha casinha nova que tinha acabado de construir, descobri na ferraria do meu pai uns pacotes escritos “xadrez”. Como curiosa que era, abri uma caixa, era um pó vermelho, e derrubei no meu corpo, deu uma cor danada de linda na minha pele, foi um dia inesquecível, fiquei de molho dentro de uma banheira de latão, do lado do poço. Naquela época a água era puxada por balde de poço. Depois deste dia tomei mais cuidado para brincar com o pó xadrez.

Minha mãe além de agricultora fazia o trabalho doméstico da casa, cuidava da horta, e também costurava. Foi com ela que aprendi a fazer as roupas das minhas bonecas, e quantos “modelitos” fazia para minhas filhas. Tesoura, agulha, linhas e panos em minhas mãos viravam vestidos, blusas e saias. Espetei muita agulha nos meus dedos, e chorei muito, pela dor das agulhadas e também quando os “modelitos” não cabiam nas bonecas. Com o tempo, aprendi as medidas e depois os ajustes necessários para que ficassem a meu gosto, muita customização.

Como não tinha acesso a material comprado minha mãe e minha avó criavam alternativas. Elas produziam “giz de quadro” para poder desenhar. Gostava de ir arrancar mandioca na roça com elas, todas às vezes elas me davam uma raiz de mandioca cortada em retângulos para colocar secar ao sol e quando a mandioca secava totalmente, ela deixava riscos brancos. Podia desenhar então, quanta felicidade. Essa foi uma das experiências estéticas que vivenciei em minha infância feliz.

Quando comecei a ir à escola tive acesso mais fácil ao papel, ao lápis de cor e recordo que passava horas desenhando, só não lembro as formas dos desenhos. Esses detalhes fogem da

minha memória. Mais tarde passei a desenhar roupas e então aprendi a cortar e costurar roupas com minha mãe.

Lembranças surgem como o vento em minha vida. Amava muito quando chovia, tomava muitos banhos de chuva e brincava no barro, fazia comidinhas de barro, depois moldava panelas, potes de barro amassado, só me lembro da minha banheira de latão onde ficava de “molho” brincando para me desencardir depois de minhas brincadeiras.

Gostava de ir à casa da minha avó quando chovia para brincar nas barrocas, lá a terra era mais macia e se moldava melhor. Minha avó materna confeccionava bonecas de pano para brincar nos dias de chuva, eram feitas de panos triangulares com outros de enchimento, ela atava com um barbante a cabeça e depois o corpo e enrolava como se fosse um bebê e me dava para brincar. Muitas vezes ficava triste porque eram muito tristes, essas bonecas não tinham detalhes, mas o que me deixava feliz era que ela brincava comigo e me contava da sua infância na Polônia, e de como a mãe dela brincava com ela. Nestas brincadeiras aprendi a cantar músicas de ninar/acalantos, em polonês, para amenizar a dor que minha avó sentia nas suas lembranças de um povo que sofreu para chegar ao Brasil como imigrante. Também gostava de ir à roça com ela para colher bonecas de milho, foi assim que aprendi a fazer tranças com ela.

Dentre tantas vivências apreciava coletar galhos e raízes de diferentes formatos, folhas, sementes para brincar, muitas vezes sem intenção nenhuma, pelo prazer visual que me proporcionava. Para fazer tintas colocava erva mate na água para fazer tinta verde, um pouco menos de água, para fazer uma pasta, também fazia tinta de terra, outras vezes buscava terra de rio para brincar.

Todas essas memórias fizeram parte das minhas primeiras vivências estéticas através do brincar, da minha curiosidade dentro das possibilidades e das quais me constituíram como sujeito subjetivo e que considera que pequenas coisas na vida fazem a diferença e nos trazem felicidade. Larossa (2002, p. 27) afirma que “Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece”.

Para estar neste lugar como professora que aprecia a arte passaram-se muitos anos da minha vida, foi quando os meus filhos cresceram é que me formei em Pedagogia pela Unijuí. Trabalho na rede municipal de educação de Ijuí onde sou professora concursada em Educação Infantil e Anos Iniciais. Fui professora na Educação Infantil no berçário, maternal e pré-escola.

Mas foi na pré-escola que me reconheci como professora. Nos anos iniciais trabalhei com crianças de 1º ano ao 5º ano, e me identifiquei como professora de 5º ano. Nestes três

últimos anos sou coordenadora pedagógica dos anos iniciais e da educação infantil, trabalho em uma extensão da mesma escola dos anos iniciais com crianças em idade pré-escolar mista. É importante ressaltar que essas crianças chegam a este espaço através da rede de proteção do município e da promotoria desta cidade.

Com essas experiências, através de vivências simples que me identifiquei para desenvolver este projeto de pesquisa, de estudo de caso com as crianças da pré-escola. Nas palavras de Larrosa (2002, p.20) a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

Neste momento, convivo com crianças muito especiais, que me fazem ter um novo olhar para o meu trabalho pedagógico, vendo-o de uma forma diferenciada. Sinto assim a necessidade de refletir. O que eu, como professora, preciso fazer para dar significado à vida dessas crianças.

Barbieri (2012, p. 20) afirma que:

O envolvimento do professor é imprescindível para que o ensino da arte proporcione momentos de interação e aprendizado. Como as crianças, cada professor é único e traz consigo vivências que se expressam em sua maneira de ensinar. Cada ação que realizamos está conectada à memória de tudo que sentimos e fizemos, todas as experiências de uma área de nossa vida tocam as outras e, como a respiração circulam, sempre em movimento. Não há como separar. Somos, além de professores, mães, pais, avós, filhos, profissionais de outras áreas. E esse todo que atua na sala.

Trabalhar com arte com crianças pequenas na educação infantil é viver em um mundo de aprendizado e possibilidades ilimitadas. Dessa forma entendo que o olhar estético pode ser sensibilizado nas crianças através da arte, proporcionando-se experiências através de materiais não estruturados encontrados na natureza.

2 A PESQUISA: UM ESTUDO DE CASO

Essa pesquisa é caracterizada como um estudo de caso com uma abordagem qualitativa na qual se investiga e explora a arte na educação infantil. Realizada numa turma de pré-escola, com crianças entre 4 a 6 anos idade, no qual a pesquisadora atua como docente. Através da coleta de dados, envolvendo fontes de informação, como a escuta e a observação, a exploração de material produzido pela natureza como suporte para as práticas pedagógicas que envolvem o brincar nas experimentações estéticas da arte e a análise do material audiovisual produzido nas experimentações.

A investigação das relações sociais vividas pelas crianças que possuem uma historicidade, vivenciada em uma determinada cultura e que é o campo de atuação da pesquisa social. Nesta perspectiva, a pesquisa social influencia na produção de conhecimento.

Minayo (2010, p. 12) considera que:

O objeto de estudo das ciências sociais é histórico. Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica têm alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo.

A pesquisa social compreende a complexidade do contexto educacional e requer uma pesquisa que abranja as demandas educativas influenciadas pelas vivências sociais de cada criança, que estão interligadas na escola e mais especificamente numa sala de aula. A pesquisa social, na perspectiva qualitativa, destaca-se como um método de pesquisa científico do estudo de caso por ter relevância nas pesquisas educacionais que prioriza informações estritamente qualitativas. A pesquisa é uma forma particular de estudo e uma escolha de um objeto a ser estudado.

Para Creswell (2014) analisar um caso, se considera um estudo de particularidade e da complexidade de um caso singular, específico da escola. E entende-se sua atividade dentro de determinadas circunstâncias influenciadas pelas demandas sociais. O estudo de caso focaliza uma situação, um tipo de estudo adequado a investigar problemas práticos, isso significa a descrição detalhada e literal da situação investigada. Sendo que é necessário o estudo de caso partir de alguns pressupostos teóricos iniciais que caracterizam elementos importantes para discutir a problemática em questão. Assim sendo, o estudo como uma estratégia de pesquisa ressaltante no processo educativo.

Para a pesquisa ser eficiente, no estudo de caso é necessário definir o tema/problema de pesquisa de forma criteriosa e com indicadores de confiabilidade e ter a orientação por um detalhado projeto de pesquisa. E o papel do pesquisador/professor tem relevância quando está pautado numa descrição criativa, com a atuação crítica, interpretando os experimentos, explicando com fundamentação teórica e encadeado em evidências do cotidiano ao retratar situações reais.

Nesta pesquisa o instrumento se dará da observação participante. A organização da pesquisa é a primeira etapa, definir um projeto de pesquisa com a coleta de dados, definir os instrumentos e a delimitação do estudo a serem utilizados na pesquisa. Realizar o projeto na

prática da sala de aula com as crianças. Após realizar descrição e a análise sistemática dos dados coletados, articulando com os aportes teóricos de estudo. No caso, os pressupostos teóricos principais estão na abordagem Reggio Emilia com Ceppi e Zenni (2013) e Edwards, Gandini e Forman (2016), Hernández (1998, 2000, 2007, 2011), Cunha (2014), Barbieri (2012), Larrosa (2002), Benjamim (2010, 2012), Dewey (2010).

A organização do trabalho pedagógico dessa pesquisa com a experimentação de ações pedagógicas focadas na arte na educação infantil é embasada na abordagem de Reggio Emilia e na perspectiva de Fernando Hernández com a abordagem de projetos. E através deste enfoque proporcionar experiências de manipulação com materiais produzidos pela natureza, coletados pelas crianças e também pela professora. Como procedimentos de registro, faz-se uso de um diário de campo e registro visual através da máquina fotográfica.

2.1 A ESCOLA

A Escola Municipal Fundamental Anita Garibaldi foi fundada em 3 de julho de 1958. Localiza-se na Rua Barão do Rio Branco, número 1700, Bairro Glória. Desta escola fazem parte crianças, alunos e adolescentes, desde a pré-escola de 4 anos até o 9º ano do ensino fundamental. A escola se estrutura com duas turmas de cada ano, formando em média 460 alunos.

A escola em estrutura física, compõe-se de 9 salas de aula, 1 biblioteca, 1 cozinha, 1 refeitório, laboratório de informática e de ciências, sala de educação física, sala de professores, sala de coordenação e direção, secretaria, quadra de esportes, banheiros, rampa de acessibilidade para o segundo piso, pracinha e um amplo pátio.

A grande maioria de nossos alunos reside no bairro Glória, sendo outros procedentes dos bairros vizinhos: Colonial, Tancredo Neves, 15 de Novembro e Storch.

A Escola está inserida num determinado contexto social, ao qual influencia e é influenciada e precisa considerar os valores sociais, políticos e culturais da comunidade, ouvindo os diferentes segmentos que a constituem como forma de fortalecer a ação pedagógica desenvolvida pela escola.

A filosofia da escola a constitui como um espaço motivador que proporciona vivências entre todos os envolvidos nas relações do cotidiano e na interação com os conhecimentos, que possibilitam entender o mundo utilizando-se de conceitos construídos e reconstruídos na escola

para interpretar, analisar e transformar a realidade em busca de melhor qualidade de vida, promovendo a construção da identidade social-político-cultural dos educandos.

O objetivo da escola é vivenciar a integração do educando no contexto escolar e, pelo processo de transformação e socialização, oportunizar a construção e reconstrução do conhecimento, garantindo a formação de sua identidade com autonomia, elevando a autoestima e pela garantia do desenvolvimento global, respeitadas as diferenças individuais, estabelecer relações e interações na busca do novo, resgatando e aprimorando valores, costumes e culturas.

À Escola Municipal Fundamental Anita Garibaldi está agregado o Centro Municipal de Arte Educação Professor Pardal, localizado na Rua Treze de Maio, número 2021, no bairro Tancredo Neves, criado no início de 2003, onde funcionava o Centro de Recreação Professor Pardal, coordenado pela Escola Municipal Fundamental Eugênio Ernesto Storch.

No início de suas atividades constituiu-se um grupo de trabalho que foi responsável pela elaboração da primeira proposta de organização do centro. Ainda no primeiro semestre de 2003, houve uma reorganização administrativa e pedagógica. Na reorganização foram promovidos ajustes na proposta, consolidando-se como um diferencial na Ampliação da Jornada Escolar, valorizando a expressão artística em suas diferentes áreas.

A proposta formatada teve seu reconhecimento pelo Conselho Municipal de Educação de Ijuí no ano de 2004, no parecer 01/2004 que agregou o Centro Municipal de Arte Educação Professor Pardal à Escola Municipal Fundamental Anita Garibaldi, fazendo dessa uma escola com Jornada Escolar Ampliada sem perder o caráter lúdico, cultural e educativo que vem realizando o Centro desde sua implantação.

O Centro está localizado estrategicamente num bairro da periferia de Ijuí, abrangendo outros bairros ao redor e famílias em nível social ascendente e de vulnerabilidade social, beneficiários dos Programas do Governo Federal, como Bolsa Família e Minha Casa Minha Vida.

A estrutura física era composta de dois prédios, a central com três salas para oficinas, uma para secretaria, cozinha, refeitório, área coberta, sanitários femininos e masculinos. Uma sala para a biblioteca que possui um acervo considerável de livros de literatura infantil, infanto-juvenil e para adultos aberta à comunidade.

Os alunos que participam das oficinas no Centro, além do bairro da escola residem nos bairros Glória e 15 de Novembro e estão matriculados no ensino fundamental regular na escola ou na escola estadual Centenário, ou municipais, IMEAB, 15 de Novembro e Ruy Ramos. Além

das oficinas, o Centro conta com uma turma de pré-escola em tempo integral, atendendo crianças de 4 a 5 anos.

A diversidade da procedência dos alunos caracteriza o Centro com uma grande heterogeneidade de valores e vivências que enriquecem as práticas educativas e exigem do educador intervenções criativas e com grande significado.

A agregação do Centro Municipal de Arte Educação Professor Pardal, embora localizado a três quarteirões, integra a Escola de Ensino Fundamental, desenvolvendo um trabalho paralelo, em turno inverso ao ensino regular, caracterizando o trabalho da escola como contra turno da escola regular.

O Centro conta com uma biblioteca, cozinha pedagógica, espaço para a realização de oficinas de musicalização, salas destinadas às oficinas de artes visuais, arte popular, dança, jogos populares, teatro, literatura e acompanhamento pedagógico.

Este espaço educativo tem a finalidade de ampliar o currículo escolar proporcionando práticas educativas significativas que visam a valorização e o desenvolvimento das potencialidades dos educandos, bem como o conhecimento das linguagens corporal, musical, dramática, visual e literária, fortalecendo as relações afetivas, sociais e culturais.

Neste espaço físico a pré-escola está funcionando há 5 anos, por uma necessidade de acolher crianças de 4 a 6 anos em tempo integral. As crianças que frequentam este espaço são crianças que foram desamparadas dos cuidados básicos pelas suas famílias, apresentando dificuldades de vários tipos resultantes de suas experiências de abandono. Estas são encaminhadas a este espaço através da Rede de Proteção da Infância do município e pela Promotoria. E que também passaram por escolas infantis e não se adaptaram. Este espaço escolar não está organizado para acolher crianças nesta situação e nem para experienciar a arte e educação.

2.2 INFÂNCIAS

Da turma de pré-escola mista, com crianças de 4 a 6 anos completos fazem parte 12 crianças, 3 meninas e 9 meninos, no turno da manhã, desses, 3 meninos cumprem o contra turno nesta escola. Às 11 horas e 30 minutos chegam mais quatro crianças, 2 meninas e 2 meninos e às 13 horas, mais duas crianças, 1 menino e uma menina. Total de 18 crianças. Estas crianças

são enviadas a este espaço escolar, na maioria, pela rede de proteção do município e via promotoria, são crianças consideradas de risco social.

A turma da pré-escola mista está inserida em um Centro de Arte e Educação. As crianças matriculadas neste centro, cada uma tem uma história de vida na qual sofrem de algum tipo de restrição, por não ter como conviver com a família biológica, por não poder legalmente ter contato com a mãe ou com o pai, que foram violentadas sexualmente, vítimas da própria família ou por serem acolhidos em espaços socialmente protegidos onde sofreram violência sexual e emocional. Cada criança com uma história de vida. Barbieri (2012, p. 27) salienta que:

As crianças trazem questões de vidas em seus trabalhos de arte. Muitas vezes, desenham e pintam contando histórias, misturando super-herói com pai, com vizinho. A escola pode ser espaço para construir e reconstruir o mundo, poder falar sobre a vida e se sentir pertencente a essa comunidade, logo, livre para se expressar.
[...]

Como estas crianças frequentam integralmente o Centro de Artes e Educação é imprescindível experienciar a arte como proposta pedagógica norteadora. E como este espaço é frequentado somente por crianças em risco social, consideram-se necessárias práticas pedagógicas significativas para a vida delas.

A forma como olhamos para aquilo que a criança faz é o que cria o território de pertencimento ao ambiente escolar. Ao desenvolver a nossa percepção fica mais sensível às necessidades de cada criança. Escutá-la significa perceber o que ela está querendo dizer através do brincar, das suas falas, dos seus desenhos, das músicas que cantam e entre outras formas de expressão. Olhar para as crianças e perceber as experiências que trazem de suas casas, das suas famílias, de suas vidas.

E assim se organiza um ambiente em que a professora tenta interpretar as suas necessidades individuais. E essas crianças precisam de um olhar atento a sua infância, período de vida de ser criança no espaço da escola. Pelo menos a escola tem que garantir um ambiente tranquilo de convivência de um com o outro. Já que a vida destes pequenos está atribuída a tantos descasos de cuidados e proteção pelo abandono de seus familiares.

Podemos criar assim, um lugar de invenção, impermanente, onde a relação com as crianças é instável diariamente, não é linear como imaginávamos, pois, a escola é o lugar do inesperado e do encontro com o outro. As crianças são totalmente imprevisíveis.

A sala de aula traz incertezas o tempo todo. Faz-se um planejamento e, chegando à escola, pode ser tudo diferente. As crianças trazem suas histórias de vida, fora do contexto escolar as quais influenciam o dia a dia da sala de aula, com situações vivenciadas que alteram

seu comportamento, seu estado emocional. É preciso ir ao encontro da situação vivenciada pela criança para que possam significar a situação vivida e trazê-la para o ambiente da escola e o convívio com outras crianças.

O trabalho se faz da relação e do encontro com as crianças. É por isso que é imprescindível prestar atenção às necessidades de cada criança. O que é preocupante com estas crianças são essas experiências vivenciadas extraclasse, porque afetam a forma de convívio entre elas, dificultando o relacionamento com outras crianças no ambiente escolar. Por isso entende-se ser tão importante propiciar experiências estéticas significativas em sala de aula que tenham a possibilidade de marcar a vida destas crianças.

Diante de tantas realidades diferentes, ao trabalhar com essas crianças percebe-se que em muitos momentos, durante as práticas elas deixavam transparecer os seus medos, suas angústias, muitas vezes relacionadas com a convivência familiar e também no convívio com outras crianças na escola. Isso faz refletir sobre a vida dessas crianças, os problemas que elas têm em casa. As dificuldades que um ser em formação passa, com tantas relações conturbadas, em um momento tão delicado e importante da sua vida, seu processo de formação como sujeito, de construção de sua personalidade e de seu aprendizado para a vida. Acredita-se que essas vivências proporcionadas a essas crianças contribuam para que elas se sintam acolhidas no espaço escolar.

Essa elaboração de diálogos, imagens, experiências estéticas, enfim, busca promover construções de suas subjetividades e singularizações de suas identidades no processo de troca com o outro, de relações com o professor propositor e com os colegas, fazendo o exercício do pensar em si, na sua identidade, como cada um se constrói como sujeito de si e do mundo.

Segundo Coelho (2010, p.108), as interações e discursos com que dialogam com os sujeitos, nos processos de construções identitárias, se dá “na busca de se construírem como sujeitos, de compreenderem o outro e o mundo social do qual fazem parte, traçando linhas de fuga, buscando paralelismos não lineares nem geometrizados, tentando não delimitar fronteiras”.

Considera-se importante propiciar experiências que possam a vir a ser significativas em sala de aula para a vida dessas crianças.

2.3 SALA DE AULA: UMA CONQUISTA

O espaço físico pode ser definido como uma linguagem, que delinea um espaço cultural, na qual expressa o ambiente educativo para acolher crianças pequenas. Este espaço tem uma linguagem própria, nem sempre explícito e reconhecível, mas perceptível e interpretativo. O espaço físico é constituinte de aprendizagens. Para Rinaldi (2013, p.125) “Os caminhos e processos de aprendizagem das crianças passam pela relação com o contexto cultural e escolar que, como tal, deve ser um “ambiente de formação”, um lugar ideal para o desenvolvimento que valoriza esses processos.”

Nas palavras de Vecchi (2013, p.136) a melhor maneira de realizar alguma mudança é através da “[...] observação *in loco* quando se queremos fazer mudanças, avançar nossa maneira de pensar e encontrar novas harmonias entre o ambiente e uma cultura em constante mudança”. A intenção é modificar o ambiente escolar que se considera ser inadequado em relação às metodologias educacionais.

Nesta escola de pesquisa a estrutura física não é organizada para acolher crianças desta faixa etária. O mobiliário é desgastado pelo tempo, com peças velhas e sucateadas. As mesas redondas todas danificadas, uma de cada tamanho; as cadeiras todas diferentes, lascada a fórmica; prateleiras antigas e enferrujadas. Armários desgastados pelo tempo, de aparência assustadora; colchões depositados num canto da sala de aula em cima de uma mesa redonda com as pernas bambas; as paredes desgastadas pelo tempo, e um quadro negro que ocupa uma parede enorme. Janelas enormes de basculantes que não abrem. Como acolher crianças neste espaço?

Rinaldi (2013, p.125) faz refletir acerca da importância da organização do ambiente escolar para a construção da sua identidade.

Devemos fazer o esforço máximo para estarmos conscientes do espaço e dos objetos que lá colocamos, tendo em mente que os espaços nos quais as crianças constroem suas identidades e suas histórias pessoais são muitos, tanto reais como virtuais. Televisões, computadores e outros eletrodomésticos agora são instrumentos da vida cotidiana, assim como a coexistência dos elementos reais, virtuais e imaginários estão nos fenômenos diários, até o ponto de modificar (de uma maneira que talvez nem imaginemos) a definição de espaço e da pessoa que as crianças estão construindo hoje.

Prioridades foram selecionadas. Providenciar mobiliário para esta sala, para que pudesse tornar-se acolhedora. De que forma conseguir se a escola é pública, e há tantos anos acha-se abandonada pelo descaso, ‘ninguém’ tomou iniciativa de torná-la adequada ao aconchego de crianças pequenas. Com a ajuda de pessoas solidárias foi possível colorir esse espaço, que se tornou mais alegre.

Para receber nova identidade no ambiente escolar, incluíram-se planos para novos móveis e funções que estariam em congruência com o projeto pedagógico. No decorrer do tempo foi planejado e providenciado um mobiliário adequado a este espaço físico que era necessário para se tornar aconchegante para as crianças. Armários para guardar os colchões, travesseiros e cobertas, pois essas crianças repousam ao meio dia na escola. Prateleiras para acomodar brinquedos, jogos e material pedagógico. E mesas que pudessem acomodar as crianças para realizar atividades pedagógicas coletivas.

A intenção é organizar um ambiente que receba as crianças e que nele proporcionem se aprendizagens significativas. Assim Rinaldi (2013, p. 125) afirma que:

Os ambientes, físico e psicológico são definidos reciprocamente para dar às crianças uma sensação de segurança que deriva do sentimento de serem bem-vindas e valorizadas, ao mesmo tempo em que garante a oportunidade para desenvolverem todo seu potencial relacional.

Neste espaço físico é necessário criar um ambiente onde se possa acolher e experienciar a arte com as crianças. É preciso pensar os espaços e ambientes para que propiciem encontros, pesquisa e criação.

Ceppi e Zini (2013, p. 44) afirmam que a sala precisa ter uma identidade relacionada à criança.

Identificabilidade é criar uma linguagem arquitetônica e uma atmosfera com uma identidade clara. Ainda que a escola deva ser altamente flexível e capaz de relacionar-se continuamente com as novas “línguas” da sociedade (e, portanto, também mudar de aparência no decorrer do tempo), é importante que ela mantenha sua própria identidade específica. Isto não significa simular um lar ou representar uma escola no sentido tradicional, mas criar uma nova identidade com elementos que possibilitem à escola ser reconhecida como tal.

O ambiente da sala de aula diariamente é organizado para que as crianças realizem seus experimentos. Neste espaço a mobília é organizada para que as crianças tenham a possibilidade de manipular materiais diversos para suas descobertas.



1. Experiência com material produzido na natureza. Registro da professora.

Para Ceppi e Zini (2013, p.44):

O ambiente escolar deve ser passível de receber manipulações e transformações tanto de adultos como de crianças, e deve estar aberto para diferentes usos. A escola deve ser capaz de mudar no decorrer do dia e também no decorrer do ano, de ser continuamente remodelada e reprojetaada como consequência das experiências vividas por crianças e adultos.

Refletindo sobre essa expectativa que se forma em torno da cultura visual, sugere-se que não se deva diferenciar as imagens como sendo da cultura visual ou da arte, pois sob a ótica de sua complementação, as imagens fazem parte da arte e constituem a cultura visual, como defende Hernández (2011, p. 43) quando afirma que “a opção de que a cultura visual além de falar a partir de outro lugar da arte, também impulsiona a realização de projetos e práticas geradas no processo de indagação”.

Assim, mesmo apresentando constantemente a cultura visual na realidade dos alunos, evidencia-se a relação que se dá entre as imagens e cada um deles. Esta relação entre o eu e as imagens, como cita Hernández (2011, p. 35), “propõe uma mudança de foco do olhar e do lugar em que vê”. Importante então se torna essa contribuição, porque além de exercitar o olhar dos colaboradores da pesquisa, trabalha ainda com o olhar do grupo como um todo que passa a perceber de diferentes formas as imagens presentes no cotidiano e, dessa forma, como essas imagens se relacionam com a vida de cada um, isso pode favorecer a descoberta da identidade de cada um.



2. Desenho no pátio da escola. Crianças da pré-escola. Registro da professora.

Além do espaço interno o pátio da escola recebe diariamente interferência onde as crianças possam explorar de diferentes formas. Nos registros de arte, especificamente no

desenho, recebe mobília adequada para aquela atividade. Estas atividades podem ser em mesas, penduradas nas árvores, fixadas nos muros, chão e entre outros lugares. Nestes espaços organizados diferenciadamente como um espaço lúdico em que a criança aprecie a arte que:

[...] expressa a dimensão estética como uma característica essencial do aprendizado, do conhecimento e da relação. Prazer, estética e brincadeira são essenciais em qualquer ato de aprendizagem e construção de conhecimento. Aprender deve ser agradável, atraente e divertido. A dimensão estética torna-se, então, uma qualidade pedagógica do espaço escolar e educacional (RINALDI, 2013, p.123).

É preciso cuidar do espaço e da organização do ambiente de maneira que as crianças possam usufruir, sujar-se e expressar-se sem tantas restrições.

Organizar o espaço físico com um mobiliário adequado na sala e também no pátio, e projetar ao mesmo tempo e espaço o trabalho pedagógico, é um desafio para a professora, onde convivem crianças que não se relacionam adequadamente umas com as outras. O relacionamento destas crianças observadas, no seu brincar está baseado na agressividade física e com palavras de baixo padrão. Que metodologia desenvolver para que estas crianças sintam-se acolhidas neste espaço?

3 NARRATIVA DOCENTE: O PROJETO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pensando nestas crianças, em como tornar significativo o seu dia a dia no espaço escolar, em trabalhar a metodologia de projetos de acordo com os Planos de Estudo da escola e o da rede municipal de educação. Este espaço físico está localizado em um centro de arte e educação, como não pensar em um projeto de arte? O projeto foi organizado e posto em prática com as crianças. Perguntas surgiram: o trabalho ocorre em um centro de arte, mas o que é arte? Quem faz arte? Como é feita a arte? De que materiais se precisa para visualizar/registrar a arte?

Neste momento precisava estimular a curiosidade das crianças. E de que modo começar? Cunha (2014, p.19) destaca a importância de fazer perguntas às crianças:

Enfim, perguntas que desencadeiam a curiosidade em relação ao que as crianças estão trabalhando e que possam levá-las a relacionar esses novos conhecimentos com outros saberes iniciais. Dessas perguntas surgirá o conhecimento significativo em relação aos materiais e à própria expressão, pois não podemos perder de vista que os materiais são os veículos que tornam visível o invisível.

E assim começa a pesquisa. Em primeiro momento, foi organizado uma roda de conversa e feita a pergunta: O que é arte? A primeira resposta foi de uma menina de cabelos ruivos que

disse que ‘arte é o que faço em casa e minha mãe fica brava’. ‘Mas o que você faz que sua mãe fica brava?’ Retornou-se a ela. E a resposta veio espontaneamente: ‘O que não é pra fazer mesmo.’ E a pergunta se repete: ‘E o que você faz que sua mãe fica brava?’... ‘arte professora.’... Pensou e disse: ‘Quando escondo o celular de meu irmão’. ‘Isso é arte? Ou é arte de criança arteira?’ e a pergunta ficou: O que é arte?

O que fazer pedagogicamente para conceituar esta palavra tão significativa para aquele espaço educativo. Enquanto procurava manter um diálogo, muitas crianças estavam pensando no que poderiam fazer, do que pensar em arte. Estas crianças conseguem ficar pouco tempo sentadas, umas do lado das outras, sem se agredir fisicamente e com palavrões. Neste momento o diálogo foi suspenso.

Em outro momento, para as crianças que estavam sentadas ao redor da mesa retangular, apresentou-se a literatura “Artur faz arte”¹ de Patrick MC Donnell. Embasada em Cunha (2014, p.19), pois este destaca que “antes de propormos uma atividade expressiva, seria mais interessante introduzirmos uma conversa sobre o tema a ser focado”. Após o término da história recorreu-se à pergunta:

- *O que Artur está fazendo?*
- *Brincando. Respondeu juntamente Diego e Tainá.*
- *Fazendo riscaria. Disse o Bruno. - Pintando com tinta. Gritou Eduardo - Artur derrubou a tinta na parede.*
- *Se ele derrubou tinta na parede, o que ele está fazendo? Perguntei.*
- *Pintando.*
- *Derrubando tinta...*
- *Misturando as cores.*
- *Arte pra mãe dele limpar.*
- *Tá fazendo arte.*
- *O que é arte? Perguntei.*
- *Aquilo que o Artur está fazendo.*
- *Desenho é arte professora? - Desenho é arte? Perguntei.*
- *É... Um pequeno coral se formou.*
- *O que é arte?*
- *Desenha...*
- *Pinta...*
- *Brinca com tinta...*
- *Risca...*
- *Tem pincel...*
- [...]

¹ McDonnell, tradutora Fabiana Werneck Barcinsky, editora Girafinha, 2007.

A partir desse diálogo um conceito de arte estética começou a ser construído pelas crianças. E assim surgem mais perguntas, dúvidas de quem fez o primeiro desenho, como apareceram as primeiras marcas. Essas marcas representavam o que? Com qual material foram feitos esses desenhos? No que foi registrado? Essas perguntas, portanto, nortearam a pesquisa. E como fazer essas descobertas com as crianças?

Na próxima manhã, as crianças foram convidadas a assistir um filme ‘Os Croods’². A sala foi organizada para reproduzir uma sala de cinema. E começaram a assistir. Algumas crianças perceberam logo no início do filme que havia desenhos nas paredes das cavernas. A respeito disso, Cunha (2014, p. 21) afirma que:

[...] É fundamental desvelar o repertório de imagens objetivas e subjetivas, o mundo real e o da fantasia que cada criança traz de seus contextos socioculturais, pois, a partir das imagens particulares, o seu repertório imagético será ressignificado. Ampliar o repertório das imagens também implica disponibilizar às crianças elementos produzidos em outros contextos e épocas como as imagens da história da arte, fotografias e vídeos, objetos artesanais produzidos nas culturas diversas, brinquedos, adereços, vestimentas, utensílios domésticos, etc.

Portanto, essa criança dialoga com uma profusão de signos e imagens, em redes ampliadas no tempo e no espaço. Em seu contexto, a linguagem sobre a infância e seus modos de agir são bastante diferentes dos contextos de linguagem

E o diálogo mais uma vez começou a estimular a curiosidade das crianças, conforme a foto revela.



3. Descoberta da arte rupestre. Registro da professora.

E mais um diálogo se estabeleceu.

- ***“Quem são essas criaturas”? A professora pergunta.***
- ***“Uga! Uga”! Respondeu André.***

² Chris Sanders e Kirk De Micco (2013). Dream Works Animation.

- “Mas o que é uga, uga”?*
- “Homens da caverna”. Respondeu Diego.*
- “Existem homens da caverna ainda”?*
- “Não sei”. Disse Eduardo.*
- “O que temos que observar neste filme”? “Os homens das cavernas desenhavam”?*
- “Sim”!*
- “Desenhavam o quê”?*
- “Muitos desenhos”.*
- “Que desenhos eles faziam”? Perguntei.*
- “O sol”.*
- “A mão”.*
- “Uns animais”.*
- “Que animais são esses”? Perguntei.*
- “Parece um boi”.*
- “Quem sabe o nome deste boi”? A resposta não veio.*
- “Com que tinta eles desenhavam na caverna”? “Naquele tempo tinha loja pra comprar tintas”? “Que material eles usavam para fazer as tintas”?*

As dúvidas continuaram em relação às tintas, de como os homens das cavernas desenhavam nas paredes. As crianças no primeiro momento não observaram mais detalhes que dessem pistas às descobertas sobre as tintas.

No outro dia iniciou a construção de uma caverna no corredor de entrada da sala de aula com a intenção de vivenciar a experiência do homem da caverna e a descoberta do desenho e da pintura. Esta caverna foi revestida com papel pardo com a intenção de deixar este ambiente com pouca iluminação semelhante à caverna da pré-história. Enquanto construía-se o ambiente, a curiosidade das crianças aumentava a cada segundo.

Sempre que possível, buscou-se fazer com que as conversas fossem estimuladas de forma que contribuíssem para a busca de reflexões e também no sentido de se pensar em outros valores que pudessem vir a contribuir para alcançar o objetivo da pesquisa. Além das produções plásticas baseadas no processo de educação por projetos, que segundo Hernández, (1998, p.60) é:

Favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação ao tratamento da informação, e a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses, que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente de diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

Mais uma manhã começava e as crianças estavam ansiosas para experimentar o desenho na caverna. Mas ainda era preciso descobrir com que material o homem da caverna desenhava. Ouviram a história “O livro da escrita de Ruth Rocha e Otávio Roth”³, com a intenção de que

³ Ruth Rocha e Otavio Roth (2009); ilustração de Raquel Coelho. São Paulo. Editora Melhoramentos.

as crianças pudessem descobrir com que material seria possível construir a caverna “Uga! Uga”! Barbieri (2012, p.134) afirma que:

Quando as crianças estão ouvindo ou lendo a história de um livro, a relação da narrativa com as ilustrações traz muitas informações. A ilustração pode ampliar a leitura da história trazendo novos elementos, atuando sobre seus significados. [...] As ilustrações de um livro, assim como as obras de arte, possibilitam novas leituras de mundo.

As crianças descobriram que os homens caçavam os animais e com o sangue destes desenhavam nas paredes. As descobertas foram significativas. E a pergunta surgiu se havia possibilidades de nós podermos pintar a nossa caverna com sangue também. Elas responderam que ninguém podia dar o seu sangue. E então qual a possibilidade de se ter tinta vermelha. Todos pensaram e um deles disse “*nós tínhamos tinta vermelha numa caixa*”.

Mais uma descoberta que estava aguçando a curiosidade das crianças. Como produzir tintas? Mas esta pergunta ficou para uma próxima etapa. As crianças colocaram tinta vermelha nas mãos e deixaram suas marcas nas paredes das cavernas. Assim como o homem da caverna deixou suas marcas há muito tempo atrás. Cunha (2014, p.13) afirma que “desde a pré-história, os seres humanos produzem formas visuais, utilizando símbolos particulares constituídos socialmente para exprimir mundos subjetivos e objetivos”.

No momento da foto o ambiente estava escuro, as crianças sentiram dificuldades de pintar a caverna. Indagou-se às crianças como elas achavam que os homens das cavernas faziam para pintar no escuro. Muitas crianças pensaram... As respostas vieram em outro momento, enquanto brincavam.



4. Marcas com as mãos na caverna. Registro da professora.

E logo vieram algumas respostas à pergunta.

- ***“Fazem fogo”, respondeu Diego.***
- ***De que jeito eles fazem o fogo?***
- ***“Esfregando dois pauzinhos”.***
- ***Pra que serve o fogo? Perguntei a ele.***
- ***“Se esquentam as mãos”.***
- ***E para o que mais serve o fogo? E para a nossa caverna serviria o fogo para que? - “Enxergá” foi uma das respostas.***

A intenção foi que as crianças fossem percebendo que o homem naquele tempo usava de materiais da natureza para fazer seus registros. E que ainda há a possibilidade de fazer o mesmo.

Neste mesmo dia assistiram ao filme “A Era do Gelo I”⁴, com a intenção de que as crianças percebessem as representações dos homens das cavernas nas paredes. Após assistir ao filme muitas perguntas surgiram.

Cunha (2014, p. 21) confirma que:

Sucessões de perguntas e respostas levarão tanto o professor como as crianças a outras tantas perguntas e respostas e, com isso, imaginação, memória e materiais se embrincam na formação de imagens particulares e significativas tanto para o professor como para as crianças. As intervenções dos professores são no sentido de ampliar o modo de ver, de registrar e imaginar o mundo, em que a criança muda, principalmente, si mesma.

Encaminhou-se uma pesquisa sobre os desenhos dos homens das cavernas, sobre a arte rupestre para ser feita em casa. No outro dia as crianças não trouxeram material referente à pesquisa. Então, lhes foram providenciados livros que tinham imagens rupestres. Produziram um painel, um painel de descobertas. Os novos questionamentos sobre os homens das cavernas tiveram também algumas respostas.

- ***Que desenhos os homens das cavernas faziam nas paredes?***
- ***“Muitos” foi a resposta escutada. - Que desenhos?***
- ***“Sol”.***
- ***“Gente”.***
- ***“Cavalo”.***
- ***“Mamute”.***

A pesquisa fez com que as crianças percebessem outras formas de registros e que pudessem identificar a arte rupestre em outros materiais, além do audiovisual.

⁴ Fox Film do Brasil. 2002. Direção Chris Wedge, Carlos Saldanha.



5. Pesquisa sobre a arte rupestre. Registro da professora.

Nos próximos dias, ouviram a história ‘Nicolau Tinha uma Ideia’⁵ de Ruth Rocha com a intenção de despertar nas crianças a curiosidade sobre outras possibilidades das formas e cores do desenho rupestre. E para dar continuidade à pesquisa questionou-se: “- *Qual outro material que o homem da caverna poderia usar pra fazer seus desenhos que eles tinham com eles?*” Esta resposta não veio de imediato. Sobre o fogo, o que acontece quando queima a madeira, depois de um tempo, um menino enquanto brincava falou: “*Professora depois que a lenha queima fica as cinzas*”.

Foi indagado, então: “*Antes de a lenha virar cinza ela é o que ainda?*”. Não houve resposta no momento. Ele foi brincar mais um pouco e retornou a questionar. “*Quando não queima toda a lenha fica uns pedaços pretos*”. A resposta foi dada, resta o carvão. Mais uma etapa de descoberta. Pode-se desenhar com o carvão?

Cunha (2014, p. 20) afirma que:

Após ligarmos as crianças a um tema por meio de perguntas e as abastecermos com outras imagens, ao propormos a exploração de matérias, veremos que os registros infantis têm relação com o que foi descoberto individualmente ou pelo grupo. Não necessariamente, registros realistas ou semelhantes ao assunto discutido, mas registros significativos que expressam visões particulares e imaginativas sobre os objetos do conhecimento.

⁵ Ruth Rocha, Quinteto Editorial, 1998.



6 e 7. Experimento com carvão sobre papelão. Registro da professora.

E a pesquisa por possibilidades de criação de tintas prosseguiu. Quais são outras possibilidades de criar tintas? Que elementos da natureza os homens da caverna usavam para fazer as tintas? E os outros artistas de que faziam suas tintas para pintar suas obras de arte?

Em outro momento contou-se a história de vida de Alfredo Volpi⁶, salientou-se que ele já não fazia parte dos homens das cavernas, o seu tempo era mais próximo ao de hoje. Mas ele produzia suas próprias tintas. Pintaram as bandeirinhas com tintas naturais produzidas com erva mate, terra, café, flor de hibisco, marcela, folhas das árvores, grama, entre outros. E quais as outras possibilidades de fazer tintas produzidas por elementos da natureza?

⁶ Nereide Schilaro Santa Rosa (2000). São Paulo: Editora moderna.



8. Pintura com tinta natural. Registro da professora.

A aprendizagem das crianças está em constante movimento quando atenta-se para que observem a natureza ao aprender a ver, a ouvir, a fazer perguntas, a buscar resposta, o perceber que as respostas não são definitivas, e que podem permanecer as perguntas. É necessário perceber a natureza como fonte de material estético a ser explorado.

A natureza é uma fonte de possibilidades para a formação estética. Este projeto de pesquisa estética realiza experimentos com materiais alternativos produzidos pela natureza para a produção de tintas, através da pigmentação, com a intencionalidade de que esta experiência se torne significativa para as crianças.

Nesse sentido Cunha (2014) salienta:

O perceber e o registrar as impressões sobre o mundo ocorrem num processo contínuo - processo expressivo - que vai se modificando na medida em que as crianças têm contato com as linguagens, com os materiais expressivos e com as intervenções dos adultos e de crianças. É na interação da criança com os objetos de conhecimento (desenho, pintura, modelagem, etc) que o processo seja desencadeado, para que tenha significado para as crianças e para que possibilite leituras e expressões plurais sobre o mundo, são necessárias intervenções pedagógicas desafiadoras.

Para avançar nas descobertas das cores muitas perguntas surgiram com as crianças: de onde as cores nasceram/apareceram? Como se veem as cores?; Do que elas são feitas?; Como se pode fazê-las?; e muitas outras fizeram parte dos questionamentos.

Para Cunha (2014, p.65 e 66) “O elemento visual expressivo que distingue a pintura das demais formas artísticas é a cor. Aquele que pinta imagina em termos de cores, transparências,

opacidade e opera com a especificidade dos materiais utilizados para representar um efeito da luz”.



9. Momentos de descobertas. Registro da professora.

Para dar continuidade ao projeto de pesquisa convidamos a artista plástica Andrea Abreu⁷ para falar e demonstrar alguns experimentos sobre as cores para as crianças.

Na roda de conversa a artista plástica realizou um experimento: a criança apalpa uma caneta dentro de um estojo escuro e tenta dizer que cor é a caneta. A criança fala a cor. A criança sugere a cor que acha que é. E neste caso a criança acertou a cor. A artista plástica Andrea explicou que a “cor é possível saber enxergando, e não sentindo, e que nossos olhos são responsáveis por identificar a cor”. As crianças associaram e falaram das cores dos brinquedos, das roupas que vestiam, identificaram cores. Outra pergunta surgiu: enxergamos a mesma cor no escuro? Uma resposta surgiu dizendo que não, pois havia lembrado da experiência anterior de desenhar na caverna da sala de aula, que não dava pra enxergar o que estava desenhando.

Para Cunha (2014, p.61) “A cor é um fenômeno que pode ser percebido sob múltiplos aspectos e por meio de diferentes experiências visuais.” Para demonstrar como as cores surgem no mundo outro experimento foi realizado com um prisma e a luz solar na produção do arco-íris. As cores foram refletidas na parede. A artista plástica perguntou: “Quais cores podemos

⁷ Especialista em Arte Terapia (UPF, 2010), licenciada em Artes Visuais (UNIJUI, 2007), professora da Rede Municipal de Ijuí.

ver? São as cores do arco-íris?” As crianças gritavam as cores que enxergavam e tentavam pegá-las.

Que conhecimento é esse? o pictórico, que pode ir se constituindo quando o planejamento e a intervenção do professor permitirem às crianças explorarem e experimentarem continuamente materiais e instrumentos pictóricos? (CUNHA, 2014, p.60)



10. Experimentos de luz na descoberta da cor. Registro da professora.

- ***Vamos caçar a luz vermelha?*** Gritou um menino para as outras crianças

As crianças saíram correndo atrás para pegar as cores. E ficaram encantadas pelas cores refletidas na parede. São as cores do arco-íris.

Também foi realizado o experimento com um cd para ver as cores refletirem. Percebeu-se que as cores são intensas somente com a luz solar no prisma e no cd a cor ficou opaca, não tão intensa e colorida.

Cunha (2014, p.63) afirma que [...] luz não é cor, apesar de serem instantaneamente afins. A intensidade luminosa é uma realidade física referencial do nosso entorno e sobre o olho, sendo a sensação de esplendor cromático um fenômeno psíquico que ocorre apenas em nosso cérebro. “A cor torna-se, assim, o elo de sentido entre nós e o mundo, a forma de expressar essa experiência sensorial, o modo de construir a interpretação do que acontece em nós” CUNHA (2014, p.64).



11. Da para pegar a cor? Tentativas. Registro da professora.

Estes mesmos experimentos foram realizados na sala de aula com iluminação artificial, através de uma lanterna focada no prisma para ver se a cor era a mesma. A experiência comprovou que não é a mesma. As cores refletem pela luz do sol com muita intensidade e a da lanterna não é visível aos nossos olhos. Foram conclusões afirmadas pelas crianças.

Na roda de conversa artista plástica perguntou como surgiram as cores. Ela explicou que as pessoas pesquisaram na natureza a produção da cores, como o homem na caverna, caçava os animais coletava seu sangue e desenhava na parede, também após a descoberta do fogo passou a assar o animal abatido, e a gordura escorrida no carvão produzia material de maior aderência para que o homem desenhasse na pedra. Também relatou que é possível fazer tintas extraindo minerais da terra. E o homem coleta plantas na natureza para produzir tintas e faz de diferentes formas. As crianças relataram suas experiências que tinham vivenciado com a professora da sala em dias anteriores.

A artista plástica trouxe tintas produzidas com o feijão e a beterraba. As crianças pintaram em papel absorvente as tonalidades produzidas por esses dois elementos da natureza, a cor preta e a vermelha, roxa como as crianças disseram.

Ela experienciou com as crianças a produção de cores com o círculo cromático. Explicou para as crianças que as cores iriam sumir. As crianças responderam que a cor não some e presenciaram mais um experimento. Prendeu o círculo cromático na hélice do ventilador e com a velocidade a cor se tornou uma, a branca. As crianças afirmaram que a cor não podia sumir deste jeito e que era para desligar o ventilador que as cores estavam lá no papel, círculo cromático.

A artista plástica desafiou as crianças descobrirem na natureza pigmentos que produzissem a cor verde.

Na conclusão/término deste projeto, as crianças da pré-escola apresentaram suas descobertas para os alunos do 6º ano da artista plástica e professora Andrea da Escola Municipal Anita Garibaldi e também os alunos do 6º ano apresentaram suas descobertas sobre as tintas elaboradas através de pigmentos encontrados na natureza e as descobertas das cores para a pré-escola.

4. CONCEITOS QUE PERMEIAM A PESQUISA

4.1 EXPERIÊNCIA

No mundo de hoje, onde circula facilmente a informação, muitas vezes não se sabe se esta informação é verdadeira ou não. As atenções estão divididas entre muitos assuntos que as requisitam o tempo todo, sendo que se lida e se vive com várias situações ao mesmo tempo. A vivência de cada um não significa que se teve uma experiência. Em cada pessoa terá um significado diferente. Cada experiência que se tem é única e, portanto, intransferível, mas experiências podem ser compartilhadas e não transferidas entre as pessoas.

Para propiciar experiências significativas às crianças é necessário que se tenha clareza o que é ter uma experiência. Para melhor aproximação deste conceito é necessário refletir sobre seus significados.

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova.

Em Heidegger (1987, p.143) encontramos uma definição de experiência em que:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo.

Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-se abordar em si pelo que o interpela, entrando e submetendo-se a isso. Pode-se ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. Larossa (2002, p.25) leciona que “É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.

Na infância a criança é curiosa e está disponível para experimentar tudo o que o mundo lhe oferece e está sempre em prontidão para viver experiências e disposta para descobrir as possibilidades de uso dos objetos, querendo desvendar mistérios e conhecer ainda o que não conhece. Tomá-la nos olhos, na boca, nos ouvidos, na pele dos dedos e do corpo, para sentir antes de compreender (WERNEK, 2004 apud BARBIERI 2012, p. 32).



12. Pintura com guache sobre a pele. Registro da professora.

- *“Gosto mais de pintar o pé que a pedra”.*
- *“Por que você gostou de pintar o pé do que a pedra”? Indaguei. - “É gostoso senti”!*

Na fala do menino percebe-se a possibilidades de explorar a tinta, não somente na pintura na pedra, mas no seu corpo. Nesta experiência lhe agradou a sensação do toque. A experiência que o menino construiu foi além da que a professora imaginou.

A experiência acontece quando se observa, sente e pensa o mundo. Todas as experiências humanas são experiências de aprendizagem. A arte pode ajudar neste sentido,

fazendo os indivíduos olharem a realidade de outras formas. O conhecimento sobre a arte amplia o olhar, mobiliza a percepção, encanta, põe a pensar.

Que experiências são oferecidas às crianças? A proposta de trabalho tem potencial para proporcionar experiências significativas/relevantes?

4.2 ABORDAGEM DE PROJETOS

Organizar o currículo por projetos é o que propõe o educador espanhol Fernando Hernández baseado nas ideias de Jonh Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo norteamericano que defendia a relação da vida com a sociedade, dos meios com os fins e da teoria com a prática.

Dewey afirma que a educação é um processo que ocorre ao longo da vida, não é preciso preparar a criança para a vida futura, mas de construir o presente. A escola deve organizar um espaço tão real e essencial para o aluno como o de sua casa. Ele valoriza a experiência e considera que a educação tem função social e deve promover o sujeito integralmente através da arte.

Defendia uma educação com a finalidade de propiciar à criança condições para que resolvesse, por si, os seus problemas. Tendo o conceito de experiência como fator central de seus pressupostos, conclui que “educação é vida, não preparação para a vida” (DEWEY, 2010). Assim, para ele, vida, experiência e aprendizagem estão unidas, de tal forma que a função da escola se encontra em possibilitar uma reconstrução permanente da experiência feita pela criança. O seu campo conceitual e metodológico centrava-se na democracia não como um regime de governo, mas como uma forma de vida e um processo constante de liberação da inteligência. Concebe a escola como espaço de produção e reflexão de experiências relevantes de vida social, que permite o desenvolvimento de uma cidadania plena.

Atribuiu grande valor às atividades manuais, pois considerava que o trabalho desenvolve o espírito de comunidade, e a divisão das tarefas entre os participantes estimula a cooperação e a conseqüente criação de um espírito social. Dewey concebia que o espírito de iniciativa e independência leva à autonomia e ao autogoverno, que são virtudes de uma sociedade realmente democrática, em oposição ao ensino tradicional, que valoriza a subserviência. Dewey não aceitava a educação pela instrução e propunha a educação pela ação; criticava severamente a educação tradicional, principalmente no que se refere à ênfase dada ao intelectualismo e à memorização.

Para Dewey, o desenvolvimento da pessoa passa pelo desenvolvimento da sociedade e vice-versa. O ser humano é um organismo em interação com o meio ambiente, não se podendo conceber a razão como entidade separada da natureza.

A educação é, portanto, uma necessidade social. Os seres humanos necessitam ser educados para que se assegure a continuidade social. Sendo assim, a educação se constitui num processo natural e social que permite aos grupos humanos manter e transmitir suas crenças, ideias e conhecimentos.

O aluno deve ser envolvido no problema, ele tem que investigar, registrar dados, formular hipóteses, tomar decisões, resolver o problema, tornando-se sujeito de seu próprio conhecimento. O caráter investigativo que há no trabalho com projetos caracteriza-se como estratégia para abordar e investigar problemas que vão além da compartimentação disciplinar e assumem o aspecto de complementaridade de saberes e não de disciplinas.

Segundo Hernández (1998, p.57), para tornar significativo um novo conhecimento, é necessário que alguma conexão este tenha com os que o indivíduo já possui, “com seus esquemas internos e externos de referência, ou com as hipóteses que possam estabelecer sobre o problema ou tema, tendo presente, além disso, que cada aluno pode ter concepções errôneas que devem ser conhecidas para que se construa um processo adequado de ensino aprendizagem”.

Os trabalhos com projetos, quando bem planejados e executados, favorecem o desenvolvimento da capacidade de decidir, escolher, falar e escutar. Propiciam as crianças a alegria em aprender, em descobrir, e a necessidade de construir e pesquisar, desenvolvendo habilidades essenciais para a formação integral do ser humano.

A pedagogia de projetos tem a intenção de ressignificar o espaço escolar transformando em um espaço de interações, que considere o real e as suas múltiplas linguagens. A organização de projetos se constitui como a construção de uma prática pedagógica centrada na formação integral da criança.

É necessário que encontrem interrogações nos percursos que as crianças fazem. Para tanto, é fundamental “emergir-las” em experiências e vivências complexas que justamente instiguem suas curiosidades. 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 materiais (HORN E BARBOSA, 2008, p..37).

Para que as crianças investiguem é fundamental que as informações tenham significado para quem aprende, que estejam relacionadas com o que a criança já sabe e sobre o que se

pergunta. Horn e Barbosa (2008, p.45) confirmam “[...] que trabalhar com projetos de trabalho implica considerar o que as crianças já sabem sobre o tema em discussão”.

Por isso é importante perceber por meio da observação e da escuta o que as crianças já sabem e o que desejam saber, pois isso possibilita ao professor intenções claras na escolha do que, e de como apresentar as crianças a respeito dos projetos de trabalho/pesquisa.

Ainda sobre a concepção de planejar precisamos destacar as considerações de (Horn e Barbosa, 2008, p.46) que ressaltam que:

[...] trabalhar com a organização do ensino em projetos e trabalho, é preciso inseri-lo em uma proposta pedagógica que contemple concepções de ensino e aprendizagem, educação, modos de organizar o espaço. A sala de aula é um microcosmo onde complexas relações e fatores interligam-se como elementos estruturantes do fazer pedagógico. Compõe esse contexto as relações de tempo, de espaço, de interações entre crianças, crianças e professores, crianças e comunidade escolar.

O projeto é um plano de trabalho intencional, um conjunto de atividades que tendem a um progressivo envolvimento individual e social da criança.

O planejamento poderá ser desenvolvido por meio de projetos (nunca atividades isoladas) que deverão ser pensados por meio de um conjunto de atividades interligadas e sequenciais. É importante que o professor organize seu trabalho como uma novela, em que a história vai se desenvolvendo gradativamente, com os mesmos personagens, às vezes com tramas paralelas que se cruzam, gerando outras alternativas para o enredo. Não convém trabalhar com atividades isoladas como se fossem episódios que se encerram em cada aula (CUNHA 2014, p.52).

O planejamento das ações (Horn e Barbosa, 2008, p.38) ressaltam que:

[...] as crianças se interessam pelo mundo que está a sua volta e querem compreendê-lo; porém estudar, criar significado, compreender, estabelecer relações, imaginar cenas, personagens e narrativas a partir de uma vivência é um trabalho contextualizado no tempo e no espaço.

E possibilita às crianças a criação de estratégias de organização de seu saber em relação a sua aprendizagem e entre diferentes eixos temáticos/conteúdos em torno de um problema ou hipóteses que facilitam a construção de conhecimento. “E, quando nos propomos a falar em projetos de trabalho, estamos igualmente falando em planejar atividades, bem como de materiais e recursos que poderão dar suporte a aprendizagem. (Horn e Barbosa, 2008, p.45)”

Ao professor cabe organizar os desafios e assessorar as crianças para evitar que a pretensão de assumir projetos complexos as leve a resultados não condizentes com o problema. Ajudá-las a desenvolver uma adequada percepção e a sentir-se estimuladas para a realização de

atividades que ampliem seu conhecimento. Portanto, o projeto é a procura da solução de um problema, realizada de forma efetiva, em um determinado espaço e tempo, compromissada com a transformação de uma realidade. Com o método centrado nos problemas, nega a rigidez da divisão disciplinar propagada pela escola tradicional.

O professor deixa de ser o único responsável pela aprendizagem da criança e torna-se um pesquisador, o orientador do interesse de pesquisa. Levanta questões e se torna um parceiro na procura de soluções dos problemas, gerencia todo o processo de desenvolvimento do projeto, coordena os conhecimentos específicos de sua área de formação com as necessidades das crianças de construir conhecimentos específicos.

A metáfora de “portas que vão se abrindo” se ajusta à metodologia de projetos: conforma avançamos na pesquisa, nas atividades que vão sendo construídas, podemos navegar em diferentes áreas do conhecimento. (Horn e Barbosa, 2008, p.46)

Para Hernández (1998), na prática do trabalho com projetos, os alunos adquirem a habilidade de resolver problemas, articular saberes adquiridos, agir com autonomia diante de diferentes situações que são propostas, desenvolver a criatividade e aprender o valor da colaboração.

A finalidade do ensino é promover nas crianças a compreensão dos problemas que pesquisam, ou seja, compreender é ter a possibilidade de ir além da informação dada, buscar explicações. Compreender é experienciar um problema. Horn e Barbosa, (2008, p.38) afirma que [...] o conhecimento só é conhecimento quando está organizado, relacionado com as informações e inserido no contexto das crianças.

Necessita planejamento, organização, fontes variadas e ricas para pesquisa, assim como o desenvolvimento de uma postura ativa e participante com relação ao tema-problema pesquisado.

A sala de aula é um microcosmo onde complexas relações e fatores interligam-se como elementos estruturantes do fazer pedagógico. Compõem esse contexto as relações de tempo, de espaço, de interações entre crianças, crianças e professores, crianças e comunidade escolar. (Horn e Barbosa, 2008, p.47)

Quando se organiza o currículo por Projetos de Trabalho o essencial do processo educativo passa a ser o interesse do grupo, possibilitando que as diferenças, gostos, interesses, dúvidas, preferências, escolhas das crianças sejam contempladas, ocasionado um maior comprometimento entre os aprendizes e aprendizagem. Isso significa dizer que as crianças passam a ter responsabilidade sobre ela, percebendo que não podem esperar passivamente que todas as respostas e soluções venham prontas.

Os projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção da escolaridade em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem. Significa enfrentar o planejamento e a solução de problemas reais e oferecer a possibilidade de investigar um tema partindo de um enfoque relacional que vincula ideias-chave e metodologias de diferentes disciplinas. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 88-9)

Trabalho por projetos necessita da produção e construção coletiva de caminhos alternativos, de relações improváveis, assim como dos processos individuais de aprendizagem que, quando socializados, possibilitam a reflexão e o crescimento do próprio grupo.

Percorrem-se, trilharam-se e constroem-se esses caminhos ao abrir as portas para o novo, o improvável e o incomum, ou ainda, quando se permite e possibilita que o corpo, as mãos, a imaginação, a linguagem corporal, musical, teatral, plástica... façam parte da vida na escola, de uma escola viva.

3.3 ABORDAGEM REGGIO EMILIA

A proposta pedagógica que vem sendo desenvolvida nas escolas de educação infantil de Reggio Emilia, na Itália, está profundamente ligada à vida de Loris Malaguzzi, inspirador e organizador dessa abordagem pedagógica. Para Barbosa e Horn (2008, p.38):

O lema de Malaguzzi era “Para as crianças, é preciso o melhor”. Esse melhor significa certamente um espaço que ao mesmo tempo acolha e desafie as crianças, com a proposição de atividades que promovam a sua autonomia em todos os sentidos, a impregnação de todas as formas de expressão artística e das diferentes linguagens que possam ser promovidas junto a ela.

A pedagogia reggiana é conduzida por princípios nos quais se centra toda a prática pedagógica. É uma escola sem muros que considera o entorno físico e social como parceiro na construção dos processos de conhecimento. As crianças, suas famílias e a cidade todas fazem parte deste processo educativo.

Rinaldi (2013, p. 125) define que:

Uma criança competente, ativa e crítica; por isso uma criança “desafiadora”, uma vez que produz mudanças e movimentos dinâmicos nos sistemas em que está envolvida, incluindo a família, a sociedade e a escola. Ela é uma produtora de cultura, valores e de direitos, competente na vida e na aprendizagem.

A qualidade do espaço escolar reflete na aprendizagem das crianças. A organização dos ambientes é uma linguagem silenciosa que sugere ideias, relações, propostas e conteúdo. Os

espaços foram pensados para o trabalho em grupo, dialogar, refletir, revisar as experiências e teorias com a finalidade de encontrar significado. Um ambiente no qual é agradável estar, que pode ser explorado e experienciado através de todos os sentidos e que inspira avanços no aprendizado.

Nestas escolas tem uma inversão de papel dos professores e das crianças quanto ao ouvir e falar. O professor escuta através da observação, da atenção, da sensibilidade, das diferentes linguagens. Na concepção de Edwards, Gandini e Forman (2016, p. 236) “A escuta é a base de qualquer relação. Por meio da ação e da reflexão aprendizagem ganha forma na mente do sujeito e, por meio da representação e da troca, torna-se conhecimento e habilidade.”

Nesta prática pedagógica o professor escuta, compreende, pergunta e reorganiza como condição fundamental do que educadores e crianças fazem na escola. Ela se caracteriza principalmente pela oportunidade da palavra dada as crianças pelo prestar atenção ao que observam, dialogam e brincam.

A educação das crianças acontece em um mundo de relações, onde todos colaboram com seus pontos de vista, com a criação de um espaço de confiança, onde é possível discutir tudo entre todos. E que são vistos como pessoas que têm algo a dizerem e que precisam ser escutados. É preciso dialogar, conversar sobre tudo e entre todos.

A compreensão que todas as crianças têm “cem linguagens”. Propõe se nas escolas regginianas que se oferecem à criança muitas experiências com diferentes linguagens, como diferentes formas de representação, como o desenho, a modelagem com a intenção de que elas possam tornar visíveis as suas aprendizagens. A cada aprendizagem pode favorecer a linguagens distintas. A linguagem expressiva, comunicativa, simbólica, cognitiva, ética, metafórica, imaginativa, lógica e relacional as crianças descubrem que podem passar por todas elas e que cada passagem gera novos conhecimentos. O conhecimento chega-lhes através de diálogos, conversas e de discussões que podem surgir na releitura partilhada dos materiais, ou seja, em um processo de reflexão contínuo entre as crianças.

A documentação pedagógica é um processo para o registro da leitura e dos valores dos processos de aprendizagem das crianças. Se constituem como um instrumento de interpretação e de conhecimento que as crianças construíram até o momento. O professor ao registrar e analisar suas experiências pedagógicas pode qualificar a análise e a reflexão. Com essa prática, começou-se a criar uma memória para cada escola. O registro favorece o processo de interpretação, de construção de sentido através do diálogo, da argumentação e reflexão. A

discussão a partir da reflexão leva a pensar sobre situações reais vividas na escola em determinado espaço e tempo em contrapartida da teoria.

A formação permanente dos professores inicia a partir daquilo que os próprios educadores produzem, acreditando que as competências educativas nascem da interação com a prática educativa e com as crianças, e quem está com elas, são os primeiros produtores de cultura da infância. Todos os adultos e as crianças são vistos como seres criativos, capazes de gerar aprendizagens.

A pedagogia da Reggio Emília apresenta um cotidiano escolar inusitado e por outro ângulo uma escola extremamente intencional. O planejamento do professor faz parte da proposta da escola, mas é passível de que é impossível controlar todos os fatores, e de que para desenvolver as capacidades humanas, não se pode deixar à sorte, já que são consentes e constituem elementos de estudos. Não sendo necessário predeterminar conteúdos, pois quando se escrevem programas, simplifica-se o mundo. Barbosa e Horn (2008, p.120) “são muitas as possibilidades, por isso é importante oferecer para as crianças vestígios de mundo, sobre o qual fará perguntas e que nos auxiliará a construir caminhos”.

O ateliê é um espaço de atenção à arte, à estética, à investigação visual e a criatividade. Muitos projetos e pesquisa acontecem neste espaço que está organizado em oficinas um depósito com objetos e instrumentos que podem gerar fazeres e pensares despertando assim as cem linguagens. As escolas são referência no ensino da arte, é um ambiente imperativo para possibilitar a exploração dos materiais pelas crianças.

As explorações das crianças foram intensas, concentradas, destinadas a penetrar a essência do material. Esfregaram as mãos, jogaram e pegaram o material, dobraram, enrolaram, amassaram, rasgaram e transformaram o papel. As crianças testaram a reversibilidade e conservação das qualidades do material. O modo como alinharam os materiais, sobrepostos, reunidos e rearranjados, parecia mostrar a gênese da composição (REGGIO CHILDREN, 2005 apud BARBIERI, 2012, p. 79).

O projeto e o programa educativo são diferentes. A programação é um planejamento detalhado com objetivos, atividades, recursos, avaliação. Se deixar pendentes os conteúdos e se permitirem às crianças que construam vínculos e relações assim se dará um projeto.

No projeto o professor precisa saber que perguntas fazer, quais materiais deve utilizar e como documentar a experiência. Desse modo as crianças criam vínculos entre o conhecimento, o ponto e intersecção e as aprendizagens.

3.4 CULTURA INFANTIL

As crianças têm linguagens e culturas próprias e são atores sociais e têm voz, necessidades e interesses diversos, que variam conforme o contexto na qual elas crescem e se desenvolvem. Portanto as crianças estão sempre em desenvolvimento, motivo pelo qual sua observação, sua escuta e seu conhecimento tornam-se muito mais complexos e desafiadores.

São tarefas desafiadoras também porque quem observa geralmente é o adulto, já foi criança um dia: ao mesmo tempo em que observar as crianças lhe causa estranhamento, causa ainda em determinadas situações, familiaridade, um ‘déjà vu’ de situações provavelmente vivenciadas na própria infância.

Para falar da cultura da infância necessariamente considerar questões importantes. Primeiramente observar que a criança para entrar na cultura do mundo adulto, na cultura ele precisa dominar as variadas linguagens e formas de simbolização e comunicação. Dentre elas a fala, a encenação, a pintura, os sons, a música, a construção e uma mistura de todas elas. Essas linguagens são vividas pela criança como uma brincadeira, sendo que, é a forma mais significativa de agir no mundo e se desenvolver.

A brincadeira, como uma linguagem é uma forma de comunicação que é eminentemente social e constrói na interação do eu com o outro. Assim a linguagem se constitui em uma vivência e no faz de conta uma experimentação. Friedmann (2013, p. 58) salienta que “quando brinca, a criança está falando. No seu tempo, que é só dela, a criança escreve com seu corpo uma melodia. Com seu gesto, sua mão, seu olhar e seu sorriso imprimindo a pegada do seu coração”.

Na infância ocorre um processo de produção e reprodução cultural, onde Friedmann cita (Cohn, 2005, p.19) um sistema simbólico acionado pelos atores sociais a cada momento, para dar sentido a suas experiências; aquilo que faz com que as pessoas possam viver em sociedade, compartilhando sentidos formados a partir de um mesmo sistema simbólico. A cultura está sempre em transformação e mudança. O contexto cultural é esse sistema simbólico, imprescindível para entender o lugar das crianças. O que pensamos sobre as crianças torna-se determinante na definição da identidade social nos contextos educacionais oferecidos a elas.

É importante destacar o papel determinante pela definição do conceito, ou imagem de criança, que foi desenvolvido dentro do método pedagógico de nossas creches e pré-escolas. Diversas imagens diferentes poderiam ser possíveis: enfatizar o que a criança é e tem, pode ser ou fazer, ou o contrário, enfatizar o que a criança não é e não tem, ou o que ela não pode ser ou não pode fazer. Acima de tudo, a imagem de criança é

uma convenção cultural (portanto social e política) que possibilita reconhecer (ou não) certas qualidades e potenciais ou, pelo contrário, as negam. (RINALDI 2013, p.124)

Na escola acontece um encontro das diferentes culturas. A criança traz junto a cultura da família da mãe, a cultura da família do pai, da cultura criada por cada criança a partir das suas vivências em confronto com a cultura da escola e de outras crianças. Friedmann (2013, p.137) [...] acredito que as crianças ao brincarem, não pensam nas intenções dos adultos com aquele brinquedo, brincadeira ou jogo: elas estão no brincar e são o brincar.

Nas culturas infantis se instauram ideias de valores, costumes e conhecimentos que serão transmitidos por meio das linguagens verbais e não verbais. E estas ideias se instauram na vida do ser humano desde a sua primeira infância e perpetuam no decorrer da sua vida, e muitas vezes constituindo a sua identidade particular ou se manifestando de forma inconsciente nas formas de brincar de cada criança.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, assegura-se que as propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir eu as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis.

O brincar no faz de conta relata vivências das quais as crianças repetem em suas brincadeiras. Essa brincadeira presenciou uma série de experiências culturais e pessoais anteriores daquelas crianças. As crianças relatam nas brincadeiras cenas do cotidiano que vivenciam como um jogo simbólico, assim como...

- *Vamos brincar?*
- *Eu sou seu namorado.*
- *Namorado dorme junto. Aqui vai se nossa cama.*
- *Namorado beija a namorada.*
- *Vem aqui!!! (Atrás da mesa ou embaixo do tapete)*

Outro diálogo se inicia.

- *Vem eu vou ser teu marido.*
- *Pega essa boneca pra ser nossa filha.*
- *Coloca ela embaixo da tua roupa.*
- *Vou chamar o Samu pra te levar no hospital.*
- *Agora deita e abre as pernas, que vou tira teu nenê...*

A brincadeira fala do universo do qual está menina e menino estão inseridos, percebe-se o mundo adulto entrando no seu brincar como um jogo simbólico. As crianças adentram

universos culturais que já têm suas regras e proibições, que podem ser limitadoras para o seu desenvolvimento interior. Nas brincadeiras simbólicas, a imitação é conteúdo da construção da subjetividade. Ser um pouco o outro ajuda na construção do eu.

O faz de conta é um dos veículos em que as solidões são partilhadas, a forma única de cada criança compreender e interpretar o mundo, imitando-o conforme sua realidade, seus sonhos, seus medos ou sua imaginação. Mas brincar de casinha ou de mamãe e filhinha varia conforme as percepções interiores, conforme a natureza de cada brincante e conforme a cultura ou culturas nas quais as crianças estão inseridas (FRIEDMANN, 2013, p.136).

A observação e o conhecimento do contexto são muito importantes para compreender o universo de cada criança. Assim é nosso desafio prestar atenção às experiências e vivências individuais de cada criança que, se ouvidas e respeitadas podem ser de fundamental nos caminhos de escolha de vida que elas escolherem.

As linguagens literárias e visuais se misturaram às experiências significativas da vida e adquiriram uma expressão na linguagem do brincar de construir com objetos. Assim se pode dizer que não podemos encarar o currículo como áreas demarcadas e sim transitar entre elas entre as mais variadas linguagens, organizadas pelo ambiente cultural rico e acolhedor das iniciativas das crianças.

As diferentes formas de linguagens são distinguidas por Friedmann (2013, p.87) como “a do corpo, do gesto, da expressão corporal, da dança. Existe a linguagem da arte, da expressão plástica, do desenho, da pintura, da escultura, dos trabalhos manuais. A linguagem da música, da canção, do som. A linguagem da expressão lúdica, da brincadeira, do faz de conta, da expressão teatral”.

Friedmann (2013, p.88) explica que:

As imagens interiores das crianças, que tomam vida por meio de brincadeiras, de trocas com os outros, de expressões corporais ou artísticas, são lidas e chegam até nós passando por uma representação externa que irá misturar-se com nossas próprias imagens e representações internas, para voltar ao mundo sob a forma de novas imagens expressas em palavras ou qualquer outro tipo de representação (2013, p.88).

As emoções têm a possibilidade de serem expressas nas brincadeiras, nos desenhos ou em outras formas de narrativas. Muitas vezes estas feridas são transformadas em raiva, agressividade ou doenças.

As representações infantis como as brincadeiras, produções plásticas e as expressões corporais caracterizam as diversas culturas com seus saberes, suas crenças, seus conteúdos e valores levam a marca, a influência do entorno familiar, social, midiático e mercadológico.

Observa-se que por vezes, nas instituições de ensino se dá mais importância aos interesses dos próprios professores e também da instituição, deixando de lado assim o real objetivo, ou seja, as reais necessidades e desejos da criança e isso pode provocar neste o desinteresse escolar, comprometendo assim o processo educativo significativo.

Nesta mesma linha de pensamento Coelho (2010, p.106), afirma que:

Pensamos como os sujeitos escolares que se formam numa construção discursiva de faz de conta, numa posição idealizadora e idealizada, têm poucos referenciais, nas instituições escolares para se construírem como sujeitos capazes de escrever suas próprias histórias, isto é, para se narrarem como sujeitos.

Ainda no entendimento da mesma autora essa construção é paradigmática de uma concepção de infância e de uma visão de criança e escolarização, ainda vigentes nas instituições escolares. Um exame da produção discursiva sobre a infância, nos textos escolares, nas imagens veiculadas sobre e para as crianças, mostra que esses enunciados circulam com bastante força (Coelho, 2010, p. 106).

Entende-se ainda ser importante ressaltar o esclarecimento que Costa (2005, p. 206) faz sobre essa construção de sujeitos:

Importantes discussões filosóficas contemporâneas têm nos ajudado a entender que, quando perguntamos e, portanto, pensamos, estamos escritos em tradições que se expressam em conjuntos de signos que denominamos linguagem, os quais circunscrevem o pensável (virada linguística). E não só não é possível pensar fora da linguagem (e da cultura) como esta conduz nosso pensamento.

Então para que essa relação possa se construir, buscam-se diálogos e imagens, a fim de que esse processo de conversa entre identidade e subjetividade flua de uma forma mais dinâmica, pois, segundo Hernández (2011, p.18), “as imagens agem como um espelho do indivíduo”.

De acordo com Coelho (2010, p 108):

A compreensão de imagens, é de certa forma uma interpretação, é a maneira humana que possuímos para conhecer o mundo, a qual está determinada pela imersão no contexto social daqueles que percebem a imagem. Este fator social acaba por condicionar a compreensão da realidade, não podendo deixar de lado ainda que esta compreensão da realidade está diretamente ligada à forma com que o indivíduo se constitui, levando-se em consideração que cada um se projeta a partir de seus históricos e vivências dentro do grupo social e, por conseguinte, dentro de um meio social condicionante.

Esse trabalho através das imagens, arte visual dará ao aluno condições de conhecer melhor a sociedade em que vive interpretando a cultura de sua época e tomar contato com a de

outros povos. Ele vai descobrir as próprias concepções e emoções ao apreciar uma imagem. Hernández (2011, p. 38) nos diz que "o professor tem de despertar o olhar curioso, para o aluno desvendar, interrogar e produzir alternativas frente às representações do universo visual".

Ainda como ensina Hernández (2011, p.18) para essas atividades devem ser usados alguns critérios:

As representações devem ser inquietantes, estar relacionadas com valores comuns a outras culturas, refletir o anseio da comunidade, estar abertas a várias interpretações, ter sentido para a vida das pessoas, expressar valores estéticos, fazer com que o espectador pense, não apenas ser a expressão do narcisismo do artista, olhar para o futuro e não estar obcecadas pela ideia de novidade.

Enfim, o ponto de partida para quem quer trabalhar a cultura visual é ficar atento ao mundo à sua volta. Conhecer os objetos que fazem parte da realidade dos alunos e perceber quais são importantes para eles. E, claro, planejar as atividades conforme o projeto pedagógico da escola.

Comprendemos assim que as imagens constituem a vida humana, constituem o ser. Estão presentes na paisagem humana e é por meio delas que os seres se constroem e fazem sua história. Estão, na origem dos pensamentos, dando-lhes corpo e alma, no uso da tinta, quando se faz arte, na linguagem da pintura. Contêm mensagens que podem mudar opiniões, comover, indagar, fazer refletir, formar seres humanos inseridos em um mundo social que produz cultura.

4 A ARTE NA FORMAÇÃO DE UMA CRIANÇA

E a pergunta vem: O que são experiências estéticas? O que é arte? Quem faz arte?



“Não é incrível tudo o que pode ter dentro de um lápis?”

Como pode-se observar através da figura pode-se criar um mundo fantástico por meio da imaginação. Incrível pensar em tudo o que é possível criar com um lápis.

- Como esse menino é arteiro! Vive fazendo arte! Mas de que arte se fala aqui? O que se pode depreender dessa cena, do sentido da palavra arte adquire no cotidiano e do potencial criativo da crianças?

O estético em arte para Ferraz e Fusari (2010, p.54)

[...] é a compreensão sensível cognitiva do objeto artístico inserido em um determinado tempo/espço sociocultural. Todavia a experiência estética pode ser mais ampla e não necessariamente derivada da arte, embora a arte seja uma de suas principais fontes de aplicação”.

Quando a criança chega à escola, por menor que seja já traz consigo um universo de experiências. Isso vai fazendo com que sua linguagem tenha singularidade, ou seja, as palavras que ela já experimentou vão constituindo seu discurso. As cores que conhece, os movimentos que já fez, o cheiros que sentiu, os sons que ouviu (BARBIERI, 2012, p.39).

Todos têm experiências estéticas desde que chegam ao mundo porque elas se relacionam com a estrutura que vai se criando tanto no pensamento como na percepção. Fazem parte da experiência estética cheiros, gostos, sons, temperaturas, texturas e imagens. Benjamin (2010, p.118) afirma que “em cada gesto está contida toda nossa biografia. Tudo que vivemos tudo pelo que passamos de alguma forma vai contribuindo para esse manancial de possibilidade que somos”.

Assim Benjamin (2010, p. 120) fala sobre a necessidade humana de buscar uma relação com o conhecido e sobre a capacidade de produzirmos semelhanças. Para o autor o conceito de semelhança não se iguala ao sentido contemporâneo. Refere-se a um comportamento extrassensível, que ultrapassa a dimensão prática e instrumental para atingir uma dimensão mágica. No mundo moderno, essa dimensão parece extinta ou sofreu uma grande transformação, podendo sua existência ser ainda percebida na linguagem e na arte. Recuperar essa dimensão significa reconhecer na linguagem a possibilidade de tradutibilidade dessa experiência extrassensível.

Relacionamos esse fato à ideia de Benjamin quando diz que as crianças “Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente...” (BENJAMIN, 2010, p. 120).

Como a criança que a “cada pedra que encontra cada flor colhida e cada borboleta capturada já é para ela princípio de uma coleção” (Benjamin, 2010, p.120). O colecionador também estabelece uma relação afetiva com cada objeto que faz parte de sua coleção.

Para refletir sobre o encontro das crianças com a figura do colecionador, utilizamos as ideias de Benjamin (2010, p. 131) de que a arte de colecionar se caracteriza por uma relação na qual as lembranças e referências se sobrepõem aos valores funcionais e utilitários, formando uma “enciclopédia mágica”, que concede ao colecionador uma percepção que ultrapassa a visão do próprio objeto.

É importante ainda definir que em se tratando de experiências estéticas vividas estaremos nos referindo às experiências que as crianças e adultos estão expostos desde o seu nascimento e que contribuem para que sejam o que são hoje (BARBIERI, 2012, p.37).

Barbieri (2012, p.37) leciona que:

Entre o homem e a natureza, colocam-se símbolos, linguagens. A linguagem é a significação que damos à existência, é o caminho que a criança inventa para se colocar. Isso é a constituição da linguagem – como a criança constrói esse caminho. Por meio da linguagem, a criança vai criando seu território expressivo e de ação, vivendo sua experiência estética.

Fazer arte na educação é estar junto, dar liberdade, mas não abandonar, e sim permitir que o que o outro tem a dizer seja expresso através da pintura, gravura, dança, música. Assim é necessário oferecer recursos que possibilitem a expressão na linguagem mais adequada para cada criança ou grupo de crianças.

Cunha (2014, p. 17) destaca que:

É fundamental que os professores conheçam e entendam a gênese do desenvolvimento gráfico-plástico para organizar situações de aprendizagem que deem conta das necessidades infantis, que leiam as formas visuais produzidas pelas crianças e experiência as possibilidades dos materiais expressivos considerados como veículo dessa expressão.

É preciso respeitar a natureza da atividade artística. Não é possível colocá-la em qualquer lugar da escola. É necessário um espaço adequado, de preferência um ateliê, um profissional preparado e materiais que deem suporte para o seu desenvolvimento.

O professor precisa criar um ambiente imaginativo para as crianças. Para isso, é bom ter um planejamento, materiais para a pesquisa... Além de muito tempo para observar as coisas ao redor, contar sonhos, narrar histórias, enfim deixar a imaginação fluir.

A arte ocupa um lugar entre o sonho e a realidade, as crianças precisam do imaginário para acessar suas imagens e emoções e dar forma ao que querem expressar e que, muitas vezes não cabem em palavras, mas expressas em brincadeiras de faz de conta, em desenhos, pinturas, músicas.

A arte é uma forma de expressão e se materializa na pintura, na música, na dança, no teatro que pode ser apreciada.

É através da ação que as crianças conseguem entender o caminho de seu aprendizado, a organização da sua experiência e de seu conhecimento e o significado de suas relações com o outro. Refletir sobre as próprias ações ajuda a construir a diferença que dá forma ao sujeito conhecedor, ao objeto conhecido e às ferramentas do conhecimento. (RINALDI, 2013, p.175).

A arte possibilita o trânsito entre o cognitivo e o afetivo, o consciente e o inconsciente, pois habita essa zona intermediária. A criança pequena vivencia essa experiência nesse espaço com muita espontaneidade. A criança tem acesso direto às imagens, porque pensa por imagens e assim facilmente se comunica pelas diversas linguagens das artes.

A cultura visual mostra que as imagens presentes em nosso cotidiano são fundamentais na formação de uma cultura crítica nas crianças e nos jovens. Como a escola é, desde cedo, um dos principais espaços frequentados por eles, ela ajuda (ou atrapalha) no processo de alfabetização visual. Por isso, antes de colar algo na parede de sala, pense: o que esse desenho, foto, mural ou cartaz vai representar para as crianças? "O educador precisa evitar oferecer aos estudantes um espaço carregado de significados preestabelecidos", afirma Hernández, (2007, p. 67).

A cultura visual tem como o universo os símbolos e signos, a compreensão destes num contexto cultural, onde:

Considera a arte, os artefatos que integram a cultura visual, como forma de pensamento, como um idioma que deva ser interpretado, como uma ciência, ou um processo diagnóstico, no qual se deva encontrar o sentido das coisas a partir da vida que os rodeia (HERNÁNDEZ, 2007, p. 67).

A cultura visual visa à necessidade de exploração de um campo de conhecimento mestiço, contribuindo para uma história dos olhares e aceitando a relação objeto/ expectador, que através de suas vivências e experiências compreende o objeto de arte buscando entender o que representa, e a relação que ele mantém com as pessoas.

Na concepção de Dewey a arte, desinteressada, alojada em um pedestal como obra de arte, distante da vida comum e cotidiana, é desinteressante como experiência estética efetiva, sendo louvável tão somente por lembrar que em sua origem ela participava dos modos de ver e de sentir dos indivíduos que a perfizeram.

Para Dewey (2010, p 235), "a compreensão da experiência estética verdadeira passa pela consideração de seu "estado bruto" quanto às formas de ver e ouvir como geradoras de atenção

e interesse, e que podem ocorrer tanto a uma dona de casa regando as plantas do jardim quanto a alguém que observa as chamas crepitantes em uma lareira”.

“Toda criatura viva recebe e sofre a influência do meio”, e a isso Dewey chamou de experiência. Há uma continuidade entre os eventos e atos do cotidiano. A arte é também uma forma de experiência que alcança dimensão estética.

No homem, tempo e espaço fazem parte de necessidades que tem a vida consciente de transformar os estímulos orgânicos em meios para expressar e comunicar. A arte usa as energias e materiais da natureza, amplia a vida, une significado com impulso e necessidades, produção de artefatos, sendo, desde os povos antigos um norteador da humanidade. A experiência completa inclui o fazer, o ver, o expressar.

Dewey combate a hostilidade e o preconceito contra a arte útil e contra as práticas e técnicas consideradas inferiores, que reserva a pura contemplação às classes superiores. Segundo ele, a cultura avançou juntamente com os processos vitais, com as experiências com o meio e a natureza.

Com relação à experiência realizada observo que essas crianças envolvidas, em situação social vulnerável, conseguem através da arte, construir, buscar o controle, criar, através do manuseio do material deixar fluir as emoções e assim selecionando-a em atos que abstraem nos objetos algo comum. Então é isso que confere à arte, universalidade, pois sem emoção, não há arte, apenas habilidade, mas essa emoção leva em conta a proporção, ordenação e equilíbrio. Disso resulta melhoria para cada uma dessas crianças.

Por isso Dewey (2010, p.177) valoriza “O ato de expressão”, que nasce de nossas impulsões, da busca de satisfação, da superação de obstáculos, os quais, com a resistência do meio, levam a ter que refletir para agir, guiar-se por objetivos, planejar a ação. As coisas se transformam em meios, assumem significados, e são expressas.

O autor ainda complementa que “a obra de arte “mantém viva, simplesmente por ser uma experiência plena e intensa, a capacidade de vivenciar o mundo comum em sua plenitude”. E o faz reduzindo a matéria-prima dessa experiência à matéria ordenada pela forma” (p. 257).

Assim entendo que dentro da experiência com arte o ritmo vem da contínua e ordenada variação de mudanças, energias que resistem uma à outra, pausas, equilíbrio e simetrias. Todas essas qualidades são próprias da expressão estética. No canto, na música e no teatro, essas emoções são diretamente despertadas em uma plateia, outras artes são duradouras, como a arquitetura e as artes plásticas. Quando um ritmo se impõe, há criação, a tensão entre a criança e meio diminui. Esse dinamismo, a arte não pode perder.

Para Stamm, (2007, p.131):

[...] a arte é experimentação estritamente ligada à vida, que é também transformação constante, é ainda por meio da manifestação artística que a criança elabora sua percepção do mundo a partir da intuição estética. A arte, portanto, é uma abertura em contínua mutabilidade, movida principalmente pela curiosidade humana. Nessa dimensão, a criança trabalha todas as suas estruturas: os valores internalizados e sua própria infância, além de se desenvolver a vontade de se projetar para o futuro.

Partindo do entendimento de que nada limita a arte, exceto a intenção do artista, esta pesquisa baseada está na experiência com essas crianças, usando a arte. Visualiza-se assim que o ritmo traz a novidade, com as variações que criam novos padrões, e entre todas elas há uma substância comum, o fato de seu produto ser matéria na qual foram organizadas energias distribuídas no espaço e no tempo, e que estes não existem, não são entidades em si e fixas, o que há é o movimento das coisas, agir e reagir de um organismo vivo com seu meio. A experiência dá forma à vida e à arte, só é possível de existir através dela.

Na pré-escola toda criança brinca e cria com qualquer coisa. Tudo se torna brinquedo nas mãos delas e também tudo pode ser material de arte. E qualquer material pode ser o veículo de uma ideia. Sendo que o mais importante é incentivar a expressão de ideias múltiplas.

Mais importante que o material é a atitude em relação a ele, pois acreditar que a criança tem algo a dizer e que pode fazer isso com qualquer coisa. É possível criar com papel, com jornal, com folhas, com pedrinhas, enfim, com o que quiser. É importante que se deem muitas possibilidades, de riscar, pintar modelar, construir. É fundamental a diversidade de experiência, que todas as crianças possam vivenciá-las e se apropriarem delas.

CONSIDERAÇÕES

A arte está presente em na vida humana de forma muito significativa e contribui integralmente para o desenvolvimento das crianças e vivenciá-la é ser marcado pela imaginação, alegria, criatividade, curiosidade e sensibilidade, além de perceber e ler o mundo. A arte move as emoções e influencia todos os âmbitos da vida da criança.

Nesta escola pesquisada, que foge da organização das escolas do município, no qual se construiu uma proposta pedagógica para todas as escolas, pois é um centro de artes e educação, uma extensão de uma escola fundamental. Essas crianças frequentam este espaço de pré-escola integral, pois precisam de amparo social, necessitam uma atenção mais que especial, pois são crianças com riscos sociais, assim como, algumas delas não podem ter contato direto com os

pais biológicos. Em relação a esse diferencial foi necessária uma organização distinta deste espaço educativo.

Juntamente com a conquista da reestruturação do espaço físico tinha a necessidade e uma maneira específica de organização do trabalho pedagógico, visando experiências significativas do grupo etário e da realidade circundante. A proposta pedagógica do município estava de acordo, mas neste momento, a arte teria que ser o centro da organização pedagógica.

Neste momento foi necessário o apoio teórico para fortalecer o trabalho pedagógico, e através das abordagens de projetos de trabalho de Fernando Hernández e Reggio Emília organizou-se a proposta de trabalho, sabendo que com o que se tinha no momento, jamais se realizaria um trabalho conforme estas abordagens. Mas buscou-se uma aproximação pedagógica possível, conforme a realidade.

O problema de pesquisa com as crianças desenvolvido como um estudo de caso definiu-se como: “As experiências de arte com materiais da natureza com crianças da pré-escola possibilitam a sensibilização estética?” E para sustentar a pesquisa a pedagogia de trabalho e a abordagem Reggio Emília ampararam-na, na questão da metodologia de trabalho.

Na perspectiva da abordagem da Reggio Emília, o ambiente físico foi reorganizado na intenção que as crianças pudessem ter um ambiente acolhedor e estimulador. E que neste ambiente fosse agradável estar, e que pudesse ser explorado e experienciado através de todos os sentidos, o que inspira avanços no aprendizado.

Neste ambiente buscou-se escutar e observar o que as crianças estavam fazendo nas suas brincadeiras e que se transformaram em momentos de grande descobertas e aprendizado do que estas crianças estavam sentindo e vivendo, tanto nas suas vidas particulares como na construção de conhecimentos no ambiente escolar. Muitas vezes não foi possível fazer essa ‘escuta’ que as crianças demonstravam nas suas brincadeiras, no seu jeito de falar, contar, muitas vezes cantar seus sentimentos, pelo envolvimento emocional.

Em relação ao oferecer às crianças experiências com as diferentes linguagens, pois foi com estas experiências que as crianças demonstraram o quanto aprenderam através dos diálogos relatados em momentos em que expuseram a outras crianças e adultos o que haviam aprendido. O que me deixa um pouco mais longe da abordagem é a pouca participação das famílias, as quais não se sentem responsáveis por seus filhos, irmãos, sobrinhos e nem netos, pois nesta realidade as crianças estão afastadas de suas famílias por situações adversas.

Na questão da documentação pedagógica, ainda foi falho na questão do registro, tanto das crianças como do professor, pois momentos de reflexão após as produções não aconteceram

por motivo de não conseguir que as crianças construíssem percepções do que produziram, aconteceu somente quando questionadas por outras pessoas e uma criança que outra relatava como havia acontecido o experimento. Os registros do professor não aconteceram por falta de organização do tempo pedagógico. Mas a reflexão aconteceu do que poderia ter feito de diferente em determinados experimentos, da organização, de como despertar a curiosidade das crianças, que se tornassem questionadoras. E a grande diferença é que a prática ainda se prende a um programa de conteúdo/eixos temáticos e não a projetos de trabalho.

No ateliê, que é um espaço de atenção a arte, ainda se está distante deste espaço escolar mesmo sendo um centro de arte e educação de acordo com a abordagem Reggio Emilia, mas procura-se aproximar com o que se tem, levando em consideração a arte.

Concluimos que a arte, através do brincar com experimentos foi uma experiência importante para a professora, desenvolvendo uma prática investigativa com essas crianças, a experimentação de elementos da natureza, com a descoberta do desenho e dos pigmentos para a formação das cores. E as crianças participaram com interesse, formaram grupos de pesquisa, passaram a perguntar as possibilidades de experimentações e mostraram mudanças significativas em suas interações.

Esta pesquisa ampliou as práticas pedagógicas e principalmente tornou o meu olhar mais sensível em relação à escuta e a observação aos interesses das crianças no seu brincar, na demonstração de sentimentos e emoções, nas suas conversas, na maneira de se relacionar com outras crianças. Através desta escuta percebe-se o interesse das crianças no que querem aprender. E assim estimular projetos de pesquisa que levam a vivenciar experiências estéticas.

Com esse trabalho de pesquisa considero que a arte deve estar presente todos os dias na educação infantil, por que é uma linguagem, ou melhor, cem linguagens, e o mais importante, é uma maneira de expressar a vida.

As considerações permanecem em discussão e almeja-se com esta pesquisa realizar um projeto para a seleção de mestrado.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação, Secretária da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BARBIERI, Stella. **Interações. Onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008. 128p.

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 2012.

CAMPBELL, Joseph. **O Poder do mito.** São Paulo: Palas Athena, 1990.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (Org). **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil.** Porto Alegre: Penso, 2013.

COELHO, Roseane Martins. O sujeito e a construção da identidade: implicações na infância, na educação e na arte. In: MARTINS, Raimundo. TOURINHO, Irene. (Org.). **Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010. p. 105 – 129.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens.** 3. Ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da. As infâncias nas tramas da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo. TOURINHO, Irene. (Org.). **Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010. p. 131 – 161.

_____. (org). **As artes no Universo Infantil.** 3ª Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2014.

DEWEY, John. **Arte como Experiência.** Tradução de Vera Ribeiro, Martins Fontes, 2010. – (Coleção Todas as Artes). 646 pág.

HERNANDEZ, Fernando. **Trangressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **A cultura visual como um convite a deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito.** In: MARTINS, Raimundo. TOURINHO, Irene. (Org.). Educação da cultura visual: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. p. 31 – 49.

_____. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Trad. Jussara Haubert Rodrigues, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas Sul, 2000

FERRAZ, Maria Heloisa Correa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Resende e. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender. O resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 19, jan./fev./mar./abr., p. 20-28, 2002.

_____. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Conferencia dictada en el Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología de Argentina, Mimeo, 2003.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Sérgio e D'Angelo, Marta. **Walter Benjamin: arte e experiência**. Rio de Janeiro: Nau; Niterói, RJ: EduFF, 2009, 328p.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. **Crianças pintando: experiência lúdica com as cores**. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da (org). **As artes no Universo Infantil**. 3ª Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2014.

RINALDI, Carla. O ambiente da Infância. In CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (org). **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013.

STAMM, E.; PILLOTO, S.S.D. (orgs.). **A arte como propulsora da integração escola e comunidade**. Joinville, SC: Univille, 2007.

ANEXOS

ANEXO I - Projeto de Pesquisa

Tema

Abordagem de projetos em arte: uma experiência com matérias/tintas da natureza na Educação Infantil

Problema

As experiências de arte com materiais da natureza com crianças da pré-escola possibilitam a sensibilização estética?

Justificativa

A arte é uma linguagem de expressão e comunicação humana. O desenvolvimento estético da criança requer aprendizagem através da experimentação, da criação, do jogo simbólico e do brincar. Proporcionar as crianças da pré-escola experimentos para que se envolvam e desenvolvam uma aprendizagem significativa por meio da experimentação, exploração, criação e da descoberta com materiais não estruturados. Considera-se importante favorecer o desenvolvimento da sensibilidade da percepção estética, com a arte na educação infantil em que proporcione as crianças que leiam e interpretando seu jeito o mundo que as rodeia e, e assim, se transformem e o transformem.

Objetivos

- Proporcionar as crianças experiências estéticas com matérias produzidos pela natureza; - Refletir sobre as possibilidades do desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade estética por meio das práticas pedagógicas em arte.

Metodologia

Metodologia de pesquisa qualitativa baseadas em Estudo de Caso e embasada na abordagem de Reggio Emilia e na perspectiva da pedagogia de trabalho de Fernando Hernandez. E através desta proporcionar experiências de manipulação com materiais produzidos pela natureza, coletados pelas crianças e também pela professora. Usar materiais de registro como agenda e máquina fotográfica.

Um projeto de pesquisa de Estudo de Caso como uma abordagem qualitativa na qual a professora explora a vida real das crianças por meio da coleta de dados envolvendo fontes de informação como a observação, material audiovisual, práticas pedagógicas que envolvem o brincar nas experimentações estéticas da arte.

Mapeando percurso

Procedimentos metodológicos de pesquisa e experimentação com as crianças:

- Roda de conversa: Quem sabe desenhar? Pintar? Como sugiram os primeiros desenhos? Com que material desenhavam? E pintavam com o que? (professora registra as falas em cartaz).
- Mural de descobertas, pesquisa – registros escritos.
- Vídeo de imagens rupestre. (professora faz interferências necessárias para adequar a linguagem).
- Professora relata a história do desenho rupestre e instigam as crianças a pesquisa quais as possibilidades de desenhar com que materiais produzidos pela natureza.
- Podemos pesquisar em que lugar? (pergunta feita as crianças) instigar a curiosidade.
- Passeio no pátio da escola com coleta de material da natureza.
- Roda de conversa: o que as crianças descobriram quais as possibilidades de desenho e pintura?
- Criar um ambiente rupestre na sala. (caverna na entrada da sala).

- Pesquisa com as famílias: nas suas infâncias com que material desenhavam e pintavam? de que material pode ser feito tintas alternativas? (explicar no bilhete o projeto que está se desenvolvendo com as crianças).
- Criar um espaço de pesquisa e observação na sala com diferentes possibilidades – um pequeno laboratório.
- Produção de um convite para uma artista plástica vir conversar com as crianças sobre suas experiências com tintas na escola. (Andrea)
- Produção de esculturas e tintas com matérias da natureza.
- Relato de experiência da professora de sua infância com quais matérias desenhava e pintava (carvão e giz de mandioca). Realizar a pesquisa de onde vem esse material e que artistas produziram suas obras com carvão e giz.
- Leitura e releitura de obras rupestres individuais e coletivas.
- Produção de tintas: beterraba, cenoura, café, terra, erva mate, urucum (vermelhão) em organização de experimentos de laboratório.
- Explorar as transformações químicas de material como a clara do ovo batida para registrar obras de arte rupestre
- Experiências de possibilidades de extração das cores com diversos materiais na água ou no álcool.
- Possibilidades do desenho na pedra, na tábua, na terra, na argila e em diferentes papéis (pardo, A3 e 4; caixas onduladas, caixas lisas, entre outros.
- Pinturas com diferentes suportes como dedos, pincéis (confeção de pincéis), canudos comprados e produzidos pela natureza como bambu.
- Literaturas de suporte: O desenho na pedra e O fogo de Silvio Costta, Nicolau tinha uma ideia e Bom dia todas as cores! de Ruth Rocha, A escrita de entre outras. (As literaturas exploradas para aguçar a curiosidades das crianças e que podem ser vinculadas aos contos de fadas ou diversas para estimular a curiosidade e imaginação)

Cronograma

De março a agosto de 2016.

ANEXO II - Projeto

Temática

Experimentos: Explorar/Brincar com materiais produzidos pela natureza

Problema

O que é arte? Quem inventou a arte? Como tudo começou? As primeiras expressões estéticas? Como foi feito os primeiros desenhos? De que materiais são feitas as tintas? Quais as possibilidades de exploração com esses materiais não estruturados?

Objetivos

- Observar, manipular e explorar diversos materiais não estruturados; -
- Sensibilizar para o estético;

Justificativa

Brincar, observar, explorar, manipular e explorar diversos materiais da natureza e proporcionar novas experiências com materiais não estruturados e construir novas perspectivas estética da arte com as crianças.

A arte está presente ao longo da história da humanidade. A arte rupestre é a primeira forma de linguagem de expressão e comunicação do ser humano. E a experimentação e o desenho fazem parte dos primeiros registros expressivos da criança.

Mapeando percurso

- Roda de conversa: quem sabe desenhar? Pintar? Quem sabe como surgiram os primeiros desenhos? Com que material desenhavam? E pintavam com o que? Quem fez os primeiros desenhos? (professora registra as falas em cartaz).
- Mural de descobertas – registros escritos
- Vídeo de imagens rupestre. (professora faz interferências necessárias para adequar a linguagem)
- Professora relata a história do desenho rupestre e instiga as crianças a pesquisa quais as possibilidades de desenhar com que material produzidos pela natureza.
- Podemos pesquisar em que lugar? (pergunta feita às crianças) instigar a curiosidade.
- Passeio no pátio da escola com coleta de material da natureza.
- Roda de conversa: o que as crianças descobriram e quais as possibilidades de desenho e pintura?
- Criar um ambiente rupestre na sala. (uma caverna na entrada da sala)
- Pesquisa com as famílias: nas suas infâncias com que material desenhavam e pintavam? de que material podem ser feitas tintas alternativas? (explicar no bilhete o projeto que está se desenvolvendo com as crianças).
- Criar um espaço de pesquisa e observação na sala com diferentes possibilidades – um pequeno laboratório.
- Produção de um convite para uma artista plástica vir conversar com as crianças sobre suas experiências com tintas na escola. (Andrea)
- Produção de esculturas e tintas com matérias da natureza.
- Relato de experiência da professora de sua infância com quais matérias desenhava e pintava (carvão e giz de mandioca). Realizar a pesquisa de onde vem esse material e que artistas produziram suas obras com carvão e giz.
- Leitura e releitura de obras rupestres individual e coletiva.

- Produção de tintas: beterraba, cenoura, café, terra, erva mate, urucum em organização de experimentos de laboratório.
- Explorar as transformações químicas de material como a clara do ovo batida para registrar obras de arte rupestre.
- Experiências de possibilidades de extração das cores com diversos materiais na água ou no álcool.
- Possibilidades do desenho na pedra, na tábua, na terra, na argila e em diferentes papéis (pardo, A3 e 4; caixas onduladas, caixas lisas, entre outros).
- Pinturas com diferentes suportes como dedos, pincéis (confeção de pincéis), canudos comprados e produzidos pela natureza como bambu.
- testes de desenhos no espelho com diferentes materiais: produção de giz que escreve no espelho. (giz de quadro moído, diluído com água e detergente. Pintar com pincel macio)... experimentar com o giz se é possível desenhar no espelho.
- Possibilidades de pintura na água. (pintura no gelo com tintas – guache ou naturais)
- Literaturas de suporte: O desenho na pedra e O fogo de Silvio Costta, Nicolau tinha uma ideia de Ruth Rocha, entre outras. (literaturas exploradas para aguçar a curiosidades das crianças e que podem ser vinculadas aos contos de fadas ou diversas para estimular a curiosidade e imaginação).

Coletando Informações

Construído com as crianças o desenvolvimento do projeto.

Sistematizando e refletindo sobre as informações

Analisar os conhecimentos construídos pelas crianças.

Documentando e comunicando

Organizar os registros das crianças.

Apresentação da pesquisa para outras crianças.

Cronograma

Indeterminado.

Avaliação

Perceber o quanto as crianças sentiram-se envolvidas as experimentações com materiais não estruturados.