**ANA LUIZA ALBANÁS COUTO DE MOURA**

# O CORPO EM MOVIMENTO NAS AULAS DE ARTES VISUAIS

EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE ARTE

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes PROF-Artes/CAPES como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Artes.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

**FLORIANÓPOLIS – SC**

**2018**

M929c Moura, Ana Luiza Albanás Couto de
O corpo em movimento nas aulas de Artes Visuais: experiências no ensino de arte / Ana Luiza Albanás Couto de Moura. - 2018.
141 p. il. ; 21 cm

Orientadora: Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Bibliografia: 115-117
Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Florianópolis, 2018.

1. Artes plásticas - estudo e ensino. 2. Corpo humano. 3. Aprendizagem ativa. I. Silva, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. III. Título.

CDD: 730.07 - 20.ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Alice de A. B. Vazquez CRB14/865
Biblioteca Central da UDESC

ANA LUIZA ALBANÁS COUTO DE MOURA

# O CORPO EM MOVIMENTO NAS AULAS DE ARTES VISUAIS

## EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE ARTE

Proposta Pedagógica apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes PROF-Artes/CAPES como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Artes.

**Banca examinadora:**

Orientadora: _____

Prof. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva – (UDESC)

Membro: _____

Prof. Dra. Yáskara Beiler Dalla Rosa – (UNIVALI)

Membro: _____

Prof. Dra. Giovana Bianca Darolt Hillesheim – (IFSC)

Dedico este estudo à professora Maria Cristina Alves dos Santos Pessi, que deixou um lindo legado para o ensino de arte e que despertou em mim um olhar poético para a educação.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, Anderson, que foi um grande auxiliador para continuar meus estudos mesmo passando por todas as mudanças que a maternidade trouxe à minha vida. Ao meu filho, Benjamim, que nasceu no primeiro ano deste Mestrado e que me fez redescobrir o mundo com um olhar de criança.

Aos meus pais, Cláudio e Rozi, e familiares sempre solícitos nos momentos em que precisei, especialmente minha irmã, Gabriela, pela leitura crítica e correção ortográfica e gramatical do meu texto. À Thalita, que me acompanhou durante as aulas registrando em fotografias os principais momentos da prática pedagógica.

Aos estudantes da turma do quarto ano do ano de 2017 e seus familiares, que colaboraram para que a pesquisa acontecesse e abraçaram com tanta receptividade minhas propostas de aula. À direção da escola e professoras que deram sua contribuição nesse processo.

Aos meus colegas do PROFARTES pela compreensão mútua, pelas trocas e conselhos e pelos belos exemplos de profissionais do ensino de arte que são.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, a quem muito admiro pelo belíssimo trabalho que desenvolve em defesa do ensino de arte de qualidade nas escolas. À banca examinadora, Yáskara e Giovana, por suas importantes contribuições.

“O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001”.

TRAVESSIA: 1.Sonho feito de brisa. 2. Ato de pôr-se em movimento. 3. Atravessar: ir de um ponto a... 4. Ser atravessado por algo ou alguém. 5. Percorrer o espaço e distâncias. 6.Tornar-se o que se é. 7.Potência intrínseca ao viver.

## RESUMO

O presente estudo é resultado do trabalho realizado no Programa de Mestrado Profissional em Arte da Universidade do Estado de Santa Catarina – PROFARTES/UDESC. A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental em uma escola pública em Florianópolis, SC e teve como objetivo desenvolver práticas de ensino em que os estudantes pudessem aprender Artes Visuais entrelaçando experiências corporais e estéticas. O desenvolvimento da proposta fundamenta-se em obras de artistas visuais que representam a Arte Moderna e Contemporânea, selecionadas para este fim, servindo de fio condutor para cada aula. Ives Klein, Regina Silveira, Heather Hansen, Joan Miró, Jim Denevan, Jackson Pollock, Hélio Oiticica e Valdir Agostinho foram os artistas escolhidos. O estudo traz análises da prática pedagógica desenvolvida pela pesquisadora na escola em que leciona e alguns apontamentos relevantes ao ensino das Artes Visuais na escola pública. O processo de ensino e de aprendizagem deste estudo foi aqui analisado à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. Um ponto relevante a ser destacado das aulas foi ter um tempo no fim de cada encontro para olhar para os trabalhos desenvolvidos no dia e conversar sobre o que foi feito. Esses minutos finais da aula eram fundamentais para *amarrar* tudo que aconteceu durante a aula, eram pequenas avaliações processuais que deram um sentido maior para as aulas. Nessa Proposta Pedagógica podemos afirmar que o corpo dos estudantes – o corpo em movimento – ampliou e dinamizou as proposições artísticas nas aulas de Artes Visuais. Todavia, o 'se movimentar' é algo muito comum para as crianças, faz parte de sua corporeidade, de sua vivacidade, por isso foi tão agregadora a participação das crianças em relação às atividades. A corporeidade das crianças dentro das propostas das aulas foi, sobretudo, uma maneira de aproximá-las do mundo da arte, de forma envolvente e desafiadora como a arte pretende ser.



**Palavras-chave**: Ensino de arte. Artes Visuais. Movimento corporal. Pedagogia Histórico-Crítica.

## ABSTRACT

The Body in Movement in Visual Arts Classes: Experiences in art education

This study is the result of work conducted in the Professional Master's Program in Art at the State University of Santa Catarina (PROFARTES/UDESC). The study was conducted with a public, fourth grade, municipal elementary school class in Florianópolis, Santa Catarina. The objective was to develop educational practices in which students can learn about visual arts by interweaving corporal and aesthetic experiences. The development of the proposal is based on works of visual artists who represent modern and contemporary art and which served as a guiding focus for each class. The artists include Ives Klein, Regina Silveira, Heather Hansen, Joan Miró, Jim Denevan, Jackson Pollock, Hélio Oiticica and Valdir Agostinho. The study presents analyses of the pedagogical practice developed by the researcher in the school at which she teaches and some commentaries about the teaching of visual arts in public school. The teaching and learning process was analyzed using the historic-critical pedagogy perspective. One of the highlights was the time dedicated at the end of each encounter to look at the work conducted that day and talk about what was done. This was essential for relating everything took place during the class, serving as small procedural evaluations that gave greater meaning to the proposal. In this theoretical-practical study, the bodies of the students – bodies in movement – were used to expand and make dynamic the artistic proposals in the visual arts classes. "Personal movement", which is inherent to children as part of their corporality and vivacity, was the aggregating theme of the participation of the children in the activities. In particular, the use of the body in the class proposals was one way to approximate the children to the world of art, in a manner that is engaging and challenging, as art intends to be.



**Keywords**: Art education. Visual arts. Corporal movement. Historic-critical Pedagogy.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Projetos e esboços, Edith Derdyk, caneta esferográfica sobre papel. 1999-2000..... 35

Figura 2 – Pablo Picasso. Cabeça de Touro, Guidão em bronze moldado e assento de uma bicicleta, Galeria Louise Leiris, Paris, 1943..... 37

Figura 3 – Jackson Pollock pintando, 1951..... 45

Figura 4 – Joan Miró trabalhando, 1971..... 45

Figura 5 – Jim Denevan, desenhos na areia da praia..... 46

Figura 6 – Jim Denevan, desenhos na areia da praia..... 46

Figura 7 – Jim Denevan, desenhos na areia da praia..... 46

Figura 8 – Yves Klein, 1959..... 47

Figura 9 – Obra de Regina Silveira, 2014..... 47

Figura 10 – Incorporo a revolta, Hélio Oiticica, 1964..... 48

Figura 11 – O artista Valdir Agostinho..... 48

Figura 12 – Laboratório de dança/desenho para crianças *SegniMossi*..... 49

Figura 13 – Performance da artista Heather Hansen, 2013..... 49

Figura 14 – Marcas de mãos encontradas na caverna de El Castillo, no Norte da Espanha..... 55

Figura 15 – Performance de Yves Klein, Paris, 1960..... 56

Figura 16 – Performance de Yves Klein, Paris, 1960..... 56

Figura 17 – *Anthropometry of the Blue,* Yves Klein, 1960..... 56

Figura 18 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 03/08/2017..... 58

Figura 19 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 03/08/2017..... 58

Figura 20 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 03/08/2017..... 59

Figura 21 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 03/08/2017..... 59

Figura 22 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 03/08/2017..... 59

Figura 23 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 03/08/2017..... 60

Figura 24 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 10/08/2017..... 61

Figura 25 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 10/08/2017..... 62

Figura 26 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 10/08/2017..... 63

Figura 27 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 10/08/2017..... 63

Figura 28 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 10/08/2017..... 63
Figura 29 – Ocupação, Regina Silveira, 2010..... 64
Figura 30 – Instalação de Regina Silveira..... 65
Figura 31 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 10/08/2017..... 66
Figura 32 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 10/08/2017..... 66
Figura 33 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 10/08/2017..... 67
Figura 34 – Passeio Selvagem, Regina Silveira, 2009..... 68
Figura 35 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 17/08/2017..... 69
Figura 36 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 17/08/2017..... 69
Figura 37 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 17/08/2017..... 69
Figura 38 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 17/08/2017..... 69
Figura 39 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 17/08/2017..... 71
Figura 40 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 17/08/2017..... 72
Figura 41 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 17/08/2017..... 72
Figura 42 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 17/08/2017..... 72
Figura 43 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 17/08/2017..... 72
Figura 44 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 17/08/2017..... 73
Figura 45 – Proposta do laboratório de dança/desenho *SegniMossi*..... 76
Figura 46 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 24/08/2017..... 77
Figura 47 – Obras da artista Heather Hansen, 2013..... 78
Figura 48 – Obras da artista Heather Hansen, 2013..... 78
Figura 49 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 24/08/2017..... 79
Figura 50 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 24/08/2017..... 80
Figura 51 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 24/08/2017..... 80
Figura 52 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 24/08/2017..... 80
Figura 53 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 24/08/2017..... 80
Figura 54 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 24/08/2017..... 80
Figura 55 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 24/08/2017..... 80
Figura 56 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 24/08/2017..... 81
Figura 57 – Joan Miró desenhando na areia..... 82
Figura 58 – Jim Denevan desenhando na areia..... 82
Figura 59 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 31/08/2017..... 84

Figura 60 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 31/08/2017..... 85
Figura 61 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 31/08/2017..... 86
Figura 62 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 31/08/2017..... 87
Figura 63 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 14/09/2017..... 88
Figura 64 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 14/09/2017..... 89
Figura 65 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 14/09/2017..... 90
Figura 66 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 14/09/2017..... 90
Figura 67 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 14/09/2017..... 90
Figura 68 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 14/09/2017..... 91
Figura 69 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 14/09/2017..... 91
Figura 70 – Walter de Maria, Linha no deserto de Tula, Nevada, 1969..... 92
Figura 71 – Restinga da praia do Campeche. Fotografias do acervo da pesquisadora, 14/09/2017..... 92
Figura 72 – Mile Long Drawing, Walter De Maria, 1968..... 93
Figura 73 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 14/09/2017..... 94
Figura 74 – A*ctionpainting*, Jackson Pollock,1951..... 96
Figura 75 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 22/09/2017..... 97
Figura 76 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 22/09/2017..... 97
Figura 77 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 22/09/2017..... 98
Figura 78 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 22/09/2017..... 99
Figura 79 – Homens vestindo Parangolés, de Hélio Oiticica..... 100
Figura 80 – Gravação do vídeo clipe da canção "Reggae da Tainha"..... 101
Figura 81 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 29/09/2017..... 102
Figura 82 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 29/09/2017..... 102
Figura 83 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 29/09/2017..... 102
Figura 84 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 29/09/2017..... 104
Figura 85 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 29/09/2017..... 104
Figura 86 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 29/09/2017..... 104
Figura 87 – Desenho dos estudantes do quarto ano, 18/10/2017..... 109
Figura 88 – Desenho dos estudantes do quarto ano, 18/10/2017..... 109
Figura 89 – Desenho dos estudantes do quarto ano, 18/10/2017..... 109

**SUMÁRIO**

1 INTRODUÇÃO .....21
2 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – Explorando o território pesquisado.....27
2.2 A turma do quarto ano.....30
2.3 Entrevistas e Projeto Político Pedagógico: o ensino de arte na visão da coordenação da escola.....32
3 O ENSINO DE ARTE EM DIREÇÃO À UM CAMPO EXPANDIDO .....39
3.1 Ensino de arte – entre desafios e transformações.....39
3.2 Corpo e movimento.....42
3.3 Desenho no campo expandido .....44
3.4 O ensino de arte e o processo criador.....47
4. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PROPOSTA PEDAGÓGICA53
4.1 Os artistas.....55
5. AS AULAS .....63
5.1 Aula I – Impressões: corpo carimbo.....65
5.2 Aula II – Vestígios: alguém passou por aqui! .....76
5.3 Aula III – Linhas: o ato de traçar .....82
5.4 Aula IV – Dança desenho .....88
5.5 Aula V – A linha que marca o trajeto do corpo (Parte I) .....95
5.6 Aula VI – A linha que marca o trajeto do corpo (Parte II) .....101
5.7 Aula VII – Pintura de ação .....109
5.9 Aula VIII – Arte vestida: “totalidade-obra” .....113
5.9 Aula IX– Aula Avaliação .....118
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....127
REFERÊNCIAS.....135
APÊNDICES.....139
APÊNDICE A – Entrevista .....139
APÊNDICE B – Questionário .....141
APÊNDICE C – Avaliação.....143
APÊNDICE D – Relatórios das aulas .....145
APÊNDICE E – Avaliação descritiva .....163
APÊNDICE F – Consentimento para fotografias, vídeos e gravações .....165
APÊNDICE G – Declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas .....167

# 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, viabilizada pelo programa de Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES[1], da Universidade do Estado de Santa Catarina, foi realizada com uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental na escola em que leciono como professora de artes[2], a Escola de Educação Básica Januária Teixeira da Rocha[3], e teve como objetivo desenvolver práticas de ensino em que os estudantes pudessem aprender Artes Visuais entrelaçando experiências corporais e estéticas.

Em minha breve trajetória como professora de Artes Visuais nos anos iniciais do Ensino Fundamental venho percebendo que as crianças, em geral, apresentam dificuldades de concentração e de permanecerem paradas, sentadas em seus respectivos lugares por muito tempo, para assim realizarem as propostas de cada aula. Elas comunicam-se o tempo todo, expressam-se, andam pela sala, querem olhar o trabalho do colega, desejam mostrar o que estão fazendo, ou seja, estão sempre em movimento![4]

Movimentar-se, nesse sentido, é uma forma de relacionar-se com os outros e com o que está a sua volta. Entretanto, geralmente a organização da escola não favorece esse "se movimentar". A disposição do mobiliário da sala de aula, com carteiras enfileiradas, por exemplo, limita e controla a todo o tempo os movimentos deste ser corporal, dinâmico e brincante que é a criança. Na Proposta Pedagógica desenvolvida busquei construir junto a elas a autonomia para juntar as carteiras e trabalhar em grupo, para andar pela sala e trocar materiais etc. de forma que se sentissem mais confortáveis e livres para o desenvolvimento do processo de criação em Artes Visuais. Um processo como este, no entanto, leva tempo – um tempo que

---

1 O PROF-ARTES é um programa de Mestrado Profissional (*stricto sensu*) em Artes com área de concentração em Ensino de arte, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação.

2 Depois de três anos como professora efetiva da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, passei por um processo de remoção para a EEB Januária Teixeira da Rocha, onde comecei a trabalhar no ano de 2017.

3 Escola de Educação Básica Estadual que atende somente os anos iniciais do Ensino Fundamental (1ª ao 5ª ano). A escola está localizada na comunidade do Campeche, ao sul da ilha de Santa Catarina (Florianópolis).

4 Optamos por utilizar os verbos na primeira pessoa do singular (eu) quando estiver me referindo à minha prática pedagógica e vivências em sala de aula e na primeira pessoa do plural quando nos referirmos às orientações metodológicas da pesquisa, às análises e reflexões, considerando este um trabalho coletivo entre orientanda e orientadora.

não é o tempo (fracionado) da escola, mas que pode ser construído coletivamente com cada turma.

Como professora, percebo que os estudantes ainda são muito contidos corporalmente. A domesticação dos corpos das crianças começa desde cedo na escola. É através do corpo que as crianças se inserem em determinada sociedade e é por meio dele também que são inscritas as regras e valores da mesma na criança. O corpo da criança está sujeito às relações sociais, culturais e históricas que constituem as ações pedagógicas existentes nas escolas em cada período histórico. Vivemos um processo histórico que resulta nos modos de tratar o corpo da criança no interior da instituição escolar, de modo que a escola acaba reproduzindo e legitimando práticas sociais, desigualdades e injustiças por meio de suas regras e organização institucional. A criança passa por um processo disciplinador dos corpos: logo que sai da educação infantil, onde lhe é permitido e incentivado brincar, entra no primeiro ano do Ensino Fundamental, em salas de aula estruturadas com carteiras voltadas para o(a) professor(a)[5], devendo permanecer em seus lugares e em silêncio, tendo de pedir permissão para levantar-se, ir ao banheiro e, até mesmo, se comunicar. Estes fatores, já denunciados pela sociologia da educação, especialmente pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002), se mostram relevantes no que tange à compreensão do retraimento corporal das crianças ao estarem no espaço escolar.

Tal retraimento se faz visível, também, no desenho infantil: muitas crianças são inseguras nessa fase do desenvolvimento e expressam sua insegurança no ato de desenhar. Constantemente dizem “não sei fazer”, “não sei desenhar”, não gostam do resultado de seu trabalho. Não raro observamos estudantes amassarem a folha em que desenharam e arremessarem-na ao lixo, demonstrando desaprovação em relação à sua própria produção. Nos traçados, as crianças repetem, em geral, formas estereotipadas ou copiam o desenho de algum colega que consideram que “sabe desenhar”. Tais observações nos mostram como é importante pensar o corpo da criança na escola para além da lógica mecânica e disciplinar que já está estabelecida.

O desenho é uma forma de pensar e de se comunicar. Não é uma

[5] A partir de agora, passaremos a adotar a escrita “professor” quando nos referirmos aos docentes de forma genérica. Destacamos que não utilizaremos a flexão de gênero deste substantivo ao longo de todo o texto por questões de fruição da leitura, mas não por isso desconsideramos as questões de gênero que se impõem na escrita formal da Língua Portuguesa.

representação da realidade, mas uma conversa direta com ela. A frase “eu não sei desenhar” refere-se a um só tipo de desenho, àquele que tenta representar as coisas exatamente iguais ao que são na realidade. Mas, o que buscamos aqui, não é um desenho limitado, com uma representação fiel do real, e sim um desenho que abranja um universo de inúmeras possibilidades.

Nesse sentido, a pesquisa realizada buscou desenvolver práticas de ensino que partissem da corporeidade das próprias crianças, no intuito de promover um ensino mais dinâmico das Artes Visuais na escola, por meio do qual seja possível criar espaços para pensar e elaborar um “se movimentar” mais consciente e autônomo. E para que o ensino de arte contribua para desenvolver práticas que propiciem o processo de criação durante as aulas, é preciso investigar diferentes enfoques acerca do uso da linguagem corporal na criação de experiências estéticas nas Artes Visuais.

A criança se utiliza do movimento corporal, muitas vezes mais do que da palavra, para estabelecer um diálogo com o mundo. Desenvolve repertório e cultura de movimento próprias desta fase da vida. Segundo Vygostky (2009), em cada período do desenvolvimento infantil a imaginação criadora funciona de modo peculiar, característico de determinada etapa do desenvolvimento em que se encontra a criança. Partindo deste olhar sobre a corporeidade na infância, procuramos desenvolver formas diversificadas de favorecer o “movimento corporal infantil” nas proposições pedagógicas das aulas de Artes Visuais, possibilitando com que as crianças vivenciassem experiências que dialoguem com o que está à sua volta. Longe de ter uma postura polivalente, que agrega as diferentes linguagens artísticas como Música, Dança, Artes Cênicas e Artes Visuais, nossa Proposta Pedagógica voltou-se unicamente para o ensino das Artes Visuais.

Neste sentido, a pesquisa buscou conceber novas experiências em direção a um campo expandido[6] do “fazer” e das práticas artísticas ensinadas na escola. Um “fazer” que proporcionasse pesquisa/prática de materiais, de suportes e de ‘metodologias’, de modo a alcançar outros planos além das tradicionais folhas de papel almaço e dos cadernos de desenho, do lápis de cor e do giz de cera. Desta forma, investigamos diversas ferramentas, suportes, superfícies e materiais a serem utilizados nas aulas de Artes Visuais escolares para que, assim, se ampliassem,

[6] Olhar o conceito de campo expandido na fundamentação teórica.

também, as possibilidades de que o processo de criação realmente acontecesse durante as aulas. Além disso, buscamos trazer referenciais artísticos da Arte Moderna e Contemporânea para fundamentar as proposições artísticas nas aulas.

Em relação ao conteúdo desenvolvido na proposta, a linha serviu de fio condutor de todo o trabalho – não a linha como um elemento formal, mas a “linha como campo expandido”. Acerca da fundamentação teórica, as aprendizagens foram sendo construídas no processo educacional e posteriormente analisadas à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

Foram realizados, ao todo, nove encontros consecutivos, com enfoques diferenciados acerca do uso da linguagem corporal na criação de experiências estéticas, que resultaram neste estudo. As aulas foram elaboradas e organizadas pela professora de artes, que também mediou a pesquisa na escola.

O desenvolvimento da proposta fundamenta-se em obras de alguns artistas visuais representantes das artes Moderna e Contemporânea, servindo de fio condutor para cada aula. Dentre eles destacamos Yves Klein, Regina Silveira, Heather Hansen, Joan Miró, Jim Denevan, Jackson Pollock, Hélio Oiticica e Valdir Agostinho. Os artistas selecionados para a orientação deste estudo trazem, de alguma forma, a linha como campo expandido, o corpo ou o movimento corporal/gestual expressos em suas obras.

Como referencial teórico-metodológico, trabalhamos na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica por meio de representantes desta vertente, tais como Demerval Saviani, João Luiz Gasparin, Maria Claudia da Silva Saccomani, Adolfo Sánchez Vázquez entre outros, além dos estudos de Lev Vygostky (1896-1934), caros à esta perspectiva teórica.

Assim, partindo deste referencial artístico-teórico-metodológico, a presente proposta investigativa-pedagógica visou compreender a seguinte problemática de pesquisa: como otimizar a linguagem corporal das crianças na criação de experiências estéticas nas aulas de Artes Visuais na escola?

O estudo inicia-se por meio de uma avaliação diagnóstica, apresentando a escola em questão, sua equipe pedagógica e a visão que essas pessoas têm do ensino de arte, o projeto político pedagógico da escola e o perfil da turma do quarto ano que participou efetivamente deste estudo. O capítulo seguinte tratou de

fundamentar o estudo, pensando o ensino de arte na escola ao trazer discussões sobre o corpo e movimento nas aulas de arte e sobre como é possível desenhar de forma mais ampla e gestual, em um campo expandido, para além da folha de papel sulfite. Também realizamos algumas discussões sobre como ocorre o processo criador nas aulas arte. Adiante, apresentamos os procedimentos metodológicos do estudo, as aulas realizadas e as reflexões provenientes das mesmas. As aulas estão intituladas nessa ordem: Aula 1. “Impressões: corpo carimbo”; Aula 2. “Vestígios: alguém passou por aqui!”; Aula 3. “Linhas: o ato de traçar”; Aula 4. “Dança desenho”; Aulas 5 e 6. “A linha que marca o trajeto do corpo”; Aula 7. “Pintura de ação”; Aula 8. “Arte vestida: ‘totalidade-obra’”; Aula 9. “Aula avaliação”, concluindo, por fim, os encontros com uma avaliação final do processo. O último capítulo nos apresenta os principais apontamentos que emergem da análise dessas aulas.

## 2 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – Explorando o território pesquisado

O processo de ensino e de aprendizagem deste estudo teve como arcabouço teórico a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), em que a formação histórico-social do sujeito é essencial. Seu principal autor, Demerval Saviani (1943- ) tomou como base os estudos de importantes nomes e teorias para construir a PHC, a qual entendemos como uma pedagogia preocupada com o conhecimento como fator de libertação (ROSA, 2017).

> A Pedagogia Histórico-Crítica entende que o papel educativo do ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos se efetiva de maneira tão mais consistente quanto mais esse ensino esteja fundamentado na concepção de mundo materialista, histórica e dialético (DUARTE, 2016, p. 95).

A PHC, portanto, foi escolhida para fundamentar esta Proposta Pedagógica, pois nas últimas décadas tem se apresentado como uma perspectiva educacional que visa resgatar a importância da escola e a reorganização do processo educativo, ressaltando o saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade do saber escolar (GASPARIN; PETENUCCI, 2008). Essa perspectiva de ensino é aliada desta pesquisa principalmente por sua característica dialética e consciência educacional. Segundo Duarte (2016), a PHC é um movimento coletivo que tem procurado produzir nos educadores brasileiros uma tomada de posição consciente em relação ao papel da atividade educativa na luta de classes. Leva em consideração, portanto, o tipo de sociedade capitalista em que vivemos e é adotada aqui, uma vez que entendemos o desenvolvimento do ato criativo em seu caráter histórico e social.

> Nessa perspectiva seus métodos estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2007, p. 69).

Portanto, a individualidade do estudante e seus interesses são aspectos a serem considerados, assim como a sua história. Com isso, entendemos “que a percepção dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica pelo professor de arte seja fundamental para a concretização de um ensino balizado nos conhecimentos sistematizados” (ROSA, 2017, p. 68).

Seguindo metodologicamente este referencial, o processo pedagógico inicia-se pela avaliação diagnóstica, que compreende: sondagem, busca de dados, coleta de informações. Gasparin afirma que “o trabalho docente-discente não se inicia pelo ensino, mas pela avaliação” (GASPARIN, 2011, p. 1974). Deve-se levar em consideração um planejamento prévio, nesse sentido:

> O professor inicia sua ação pelo conhecimento da escola em que atua, pelas condições de trabalho, pelos recursos que ela oferece; pela política educacional adotada pela instituição; pelo estudo do conteúdo que irá ministrar; pela definição dos objetivos que tem como docente e do que deseja que seus alunos se apropriem; pela seleção das estratégias que utilizará para comunicação do conhecimento científico/cultural; pela concepção das formas de avaliação da aprendizagem dos alunos; pelo conhecimento de alguns dados dos educandos com quem irá atuar. Isso tudo implica que faça uma apreciação de todo seu trabalho antes de ser executado (GASPARIN, 2011, p. 1975).

Embora a proposta de Gasparin (2011), fundamentada nos pressupostos de Saviani (1991), aponte uma diretriz metodológica para o trabalho do professor, ela não pode ser vista como um direcionamento fechado, pronto e acabado. Cada professor, diante de seu contexto e considerando o diagnóstico realizado, poderá definir quais as abordagens a serem utilizadas.

A partir da orientação teórico-metodológica da PHC, antes de começar efetivamente as aulas a serem desenvolvidas nesta proposta, estudamos a estrutura da escola, seu histórico e Projeto Político Pedagógico (PPP). Procuramos conhecer também um pouco melhor as quais características da turma escolhida e entender qual a concepção da coordenação da escola acerca do ensino de arte. Além dos procedimentos necessários para introduzir a pesquisa no ambiente escolar, conversamos previamente com a direção, com a assistente de educação, com as professoras, os pais/responsáveis pelas crianças e com as próprias crianças da turma escolhida para realizar o projeto. Deste modo apresentamos no próximo tópico: o diagnóstico desenvolvido.

## 2.1 Introduzindo a pesquisa na escola, preparando o terreno

A Escola de Educação Básica Januária Teixeira da Rocha, gerida pela Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, atende estudantes do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Trata-se, portanto, de uma escola pequena, com apenas seis turmas que agrupam em torno de 140 estudantes, ou seja, uma escola de bairro. Seu prédio está localizado em uma rua sem saída ao lado da Capela São Sebastião[7] e do cemitério, e bem próxima à praia. É uma escola tradicional no bairro do Campeche, no Sul da Ilha, pois existe desde 1923. Em geral os estudantes são filhos(as) de famílias "nativas" do bairro, mas nota-se a presença cada vez maior de famílias que migram de outros estados do Brasil (Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo) e de países vizinhos como Argentina e Uruguai, o que é uma característica desta localidade que recebe muitas pessoas "de fora"[8].

As famílias, em geral, são parceiras da escola no sentido de serem participantes das atividades promovidas pela mesma, da Associação de Pais e Professores (APP), dos conselhos de classe participativos a cada bimestre, de comparecerem aos mutirões de final de semana para fazer reparos na escola. O diretor veio de outra escola e está há dois anos à frente desta instituição. O grupo de docentes é todo efetivo, com exceção da professora do terceiro ano e das professoras de Educação Especial.

Para introduzir a pesquisa na escola, o primeiro passo foi marcar uma conversa formal com o diretor e a assistente de ensino para explicar o que é o Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES) e verificar as possibilidades de realização da pesquisa com uma turma da escola[9]. Ambos, cientes do trabalho a ser realizado, apoiaram seu desenvolvimento naquela escola.

O projeto foi pensado à priori para ser desenvolvido com uma turma de terceiro ano. Mas, como esta estava sem professora regente na época, pois a mesma

---

7 A Igrejinha, como é popularmente conhecida a Capela São de Sebastião, foi construída no ano de 1826, segundo a tradição oral, e hoje pertence ao Patrimônio Histórico, Artístico e Arquitetônico do Município de Florianópolis.
8 A cidade de Florianópolis tem recebido nas últimas décadas a migração de outros estados do Brasil e isso em uma mistura de características culturais diversas e que influencia também o ambiente escolar.
9 O documento com a permissão do diretor para realizar o projeto na escola encontra-se no Apêndice G.

encontrava-se em licença saúde desde o início do ano, sem data certa de retorno, trocando de professora a cada renovação da perícia, a situação da turma era muito instável. Então entramos em acordo (eu, assistente de educação e diretor) de que seria mais adequado realizar a pesquisa com a turma do quarto ano, com a qual eu já vinha trabalhando e desenvolvendo um ótimo relacionamento desde o início do ano de 2017.

O segundo passo foi conversar com a professora regente desta turma sobre a possibilidade de realização da pesquisa. Ela, por sua, vez, aprovou a proposta e disse estar aberta para ajudar no que fosse preciso.

## 2.2 A turma do quarto ano

A turma do quarto ano é bastante participativa, agitada, mas abraça com comprometimento as propostas feitas pela professora a cada aula, indo além do que lhe é solicitado, com criatividade e dedicação. As crianças da turma, em geral, envolvem-se nas atividades sem receio ou vergonha de experimentar coisas novas, pelo contrário, são curiosos e interessados.

Um dos colegas da turma é autista e conta com o auxílio de uma segunda professora que acompanha nossas aulas e também colabora no que pode com as mesmas. Esse menino é bem participativo e demonstra sensibilidade estética em seus trabalhos.

No final do segundo bimestre, tive a oportunidade de apresentar brevemente aos pais e estudantes da turma a Proposta Pedagógica durante o Conselho de Classe Participativo[10]. Neste encontro sugeri a criação de um grupo específico da turma no *WhatsApp* para compartilhar as fotografias das aulas e solicitar com antecedência que levassem algum material para as aulas, caso fosse preciso. Esta poderia ser uma forma de família e estudantes estarem cientes do que aconteceria em cada aula,

10 O Conselho de Classe participativo acontece a cada final de bimestre dentro do horário de aula regular. Os pais são convidados a participar desse momento, em que as professoras relatam os conteúdos que foram trabalhados no bimestre, os estudantes colocam seu parecer (eu elogio, eu critico, eu sugiro) e os pais também tem a palavra para alguma dúvida, elogiar, sugerir, questionar o que vem sendo feito até então.

sendo um espaço de troca e que poderia vir a ser útil em alguns momentos da pesquisa.

Também ao final do segundo bimestre foi aplicado um questionário[11] por escrito com a finalidade de conhecer melhor a turma (idade, local de nascimento, onde moram, etc.). Fui fazendo as perguntas e eles foram respondendo na mesma hora em uma folha, que foi recolhida em seguida. Por meio desse questionário pudemos conhecer melhor a turma, uma vez que este era meu primeiro ano de docência com eles. Com os dados coletados por meio do questionário foi possível traçar um perfil da turma, que conta com 21 estudantes na faixa etária entre nove e dez anos de idade.

Menos da metade dos estudantes é nascida em Florianópolis (apenas oito crianças). Os demais nasceram em diversos lugares do país, tais como: Santa Quitéria (MA), Maceió (AL); Araripina (PI), Recife (PE), Curitiba (PR), Dois Irmãos e Porto Alegre (RS), Catanduva (SP), São Paulo (SP – três estudantes), Laguna, (SC), além de um menino que nasceu em Buenos Aires, Argentina. Nesse sentido, a turma mostra-se bastante heterogênea, trazendo em suas vivências bagagens e culturas de diferentes regiões do Brasil e também fora do país.

Com relação ao tempo em que estudam na escola, apenas cinco estudantes da turma estudam juntos desde o primeiro ano, os outros foram entrando depois. A grande maioria reside no mesmo bairro em que está localizada a escola (Campeche), com exceção de dois colegas que moram em bairros vizinhos (Ribeirão da Ilha e Canto da Lagoa) e de uma colega que mora no Rio Vermelho (Norte da Ilha). Mesmo residindo próximo, a maioria da turma vai para a escola de carro (11 estudantes) ou utiliza transporte escolar (quatro estudantes) e somente quatro colegas vêm para a escola a pé.

Morar próximo de onde estuda ou no mesmo bairro, como é o caso da maioria dos estudantes dessa turma, e até mesmo ir caminhando para a escola, cria uma relação de pertencimento com o lugar onde vive e estuda, de reconhecimento e de cuidado com o entorno da escola; possibilita conhecer os trajetos, o comércio da região, encontrar conhecidos pela rua. É diferente da relação que uma criança que mora no bairro e estuda no centro da cidade, por exemplo, estabelece com o meio.

---

11 APÊNDICE B, p. 128.

De toda a turma, apenas três estudantes são filhos únicos e os outros têm de um a cinco irmãos. E entre as brincadeiras favoritas aparecem as brincadeiras tradicionais e coletivas, realizadas em grande grupo, como queimada, pega-pega, esconde-esconde, futebol, amarelinha. Na hora do intervalo é comum encontrar as crianças pulando corda, brincando de pega-pega ou jogando jogos de tabuleiro, como o xadrez. Esse foi um diagnóstico inicial e geral da turma do quarto ano que participou da nossa pesquisa durante as aulas do terceiro bimestre.

A Pedagogia Histórico-Crítica valoriza a cultura acumulada historicamente, que leva em conta os interesses dos estudantes como ponto de partida, a chamada "prática social inicial", assim como suas diferenças, uma vez que uma escola é um espaço coletivo e social, não deixando de lado, entretanto, a sistematização lógica dos conhecimentos.

## 2.3 Entrevistas e Projeto Político Pedagógico: o ensino de arte na visão da coordenação da escola

A fim de procurar entender qual a visão que o diretor e a assistente de educação da escola (AE), enquanto gestores educacionais, têm do ensino de arte na escola, foi realizada uma entrevista descritiva[12] com cada um deles em particular.

A AE é formada em Pedagogia e trabalha há mais de 12 anos na EEB Januária Teixeira da Rocha. O diretor da escola tem formação inicial em Filosofia e já está quase se aposentando: *"Trabalho há 34 anos"* (diretor).

Em relação ao ensino de arte na escola, o diretor relata que existiu uma mudança no ensino desta disciplina nos últimos anos que começou pela nomenclatura, pois de Educação Artística passou a se chamar aulas de arte.

> Isso já mostra um novo entendimento do objeto da disciplina e do procedimento a ser utilizado em sala, que foge daquele mais ligado ao artesanato. Na escola o termo utilizado para a disciplina é Artes13, no plural.

12 A entrevista descritiva foi realizada da seguinte forma: as questões foram entregues impressas por escrito e, também, enviadas por e-mail, a pedido dos entrevistados. Após duas semanas recebi as respostas escritas, também por e-mail.

13 Na Rede estadual de Santa Catarina, o termo usado para a disciplina é 'Artes'. No concurso público podem concorrer à vaga professores formados nas quatro áreas (Música, Dança, Teatro e Artes Visuais), pois a prova tem um caráter polivalente. Quanto a trabalhar de forma polivalente vai depender do posicionamento de cada professor e da direção da escola.

> Outra mudança em consequência disso é a não vinculação da disciplina às datas comemorativas (dia das mães, dos pais, etc.). No mais, o esforço dos professores para que os alunos possam perceber e refletir sobre os grandes movimentos artísticos históricos e contemporâneos, as releituras de obras, o conhecimento de técnicas de teatro, de expressão corporal, etc. (Informação verbal[14]).

Na prática, o que se observa é que ele ainda recorre aos professores de arte para auxiliar na decoração da escola em datas comemorativas. Destacamos, porém, a importância de seu entendimento de que este não é o papel da disciplina nem obrigação da mesma. Em sua fala, também pudemos perceber que o diretor compreende que o ensino de arte abrange um conteúdo histórico e não somente práticas manuais. Já na concepção da AE da escola:

> O ensino de Arte vem passando por muitas transformações ao longo dos anos. Durante muito tempo o mesmo era visto somente como pintura, desenhos e colagens, ou seja, uma produção artística dos alunos. Atualmente observa-se que o Ensino da Arte é muito mais do que isso, passou a ser conhecido como uma forma cultural de expressão, levando o indivíduo a melhorar sua interpretação e percepção do contexto em que está inserido. Além disso, é absolutamente importante o contato com a arte por crianças e adolescentes. Primeiro, porque no processo de conhecimento da arte são envolvidos, além da inteligência e do raciocínio, o afetivo e o emocional, que estão sempre fora do currículo escolar. O ensino desta Disciplina desenvolve no indivíduo muitas outras habilidades, facilitando as formas de expressão de cada um (informação verbal[15]).

A AE também percebe as mudanças no ensino da arte nos últimos anos, na passagem de um ensino mais técnico para um algo mais consciente e contextualizado. Nesse sentido, podemos entender que a AE teve contato com profissionais na área de artes que possuíam uma visão mais atenta ao que vem sendo discutido acerca do ensino da disciplina nas últimas décadas. A profissional entende que o ensino de arte pode influenciar no pleno desenvolvimento do estudante:

> A arte como expressão é a capacidade de os indivíduos interpretarem suas ideias através das diferentes linguagens e formas. A arte como cultura trabalha o conhecimento da história, dos artistas que contribuem para a transformação da arte. É muito importante que o aluno tenha um leque de conhecimento acerca do seu próprio país e do mundo. Não se conhece um país sem conhecer a sua história e a sua arte. Um profissional da área de Arte atuando no Ensino Fundamental, na minha opinião, faz toda a diferença para o pleno desenvolvimento do aluno, pois possibilitará que o mesmo tenha uma percepção mais ampla e especifica do mundo, oportunizando as mais variadas formas de expressão que o indivíduo possa ter, dando condições para a formação de cidadãos mais críticos e situados dentro da sociedade

14 Trecho de entrevista concedida pelo Diretor da escola à pesquisadora (maio, 2017).
15 Trecho de entrevista concedida pela Assistente de Educação da escola à pesquisadora (maio, 2017).

> em que vivem (informação verbal[16])

Dessa forma, a educadora revela um olhar que valoriza o ensino de arte na escola e reconhece que a disciplina faz diferença para alcançar o pleno desenvolvimento do estudante. O diretor da escola, por sua vez, entende que o ensino de arte deverá ser lecionado por um profissional que tenha formação específica na área: “A didatização do conteúdo de Arte será feita de forma adequada por alguém da própria área. Reservar o espaço para o licenciado em Arte é o ideal. Sua prática se constitui num respiro para as práticas encontradas em sala de aula” (informação verbal[17]).

Em sua fala, ele reconhece a necessidade de um professor com boa formação na área e não defende uma dinâmica de caráter polivalente para o professor de arte. Nesse sentido, a coordenação da escola não vai exigir deste professor um planejamento que contemple as linguagens do teatro, da música e da dança em suas aulas, por se tratar de um profissional com formação específica na linguagem das Artes Visuais. Portanto, podemos concluir que o ensino de arte é bem-vindo pela atual coordenação administrativo-pedagógica da instituição em que se desenvolveu a pesquisa, uma vez que reconhece sua importância como área de conhecimento específica e para a formação dos estudantes.

O PPP da escola também foi analisado para verificar como o ensino de arte aparece nesse documento.

> O PPP (Projeto Político Pedagógico) é o instrumento que organiza e orienta a ação da escola e deve retratar efetivamente a realidade escolar, contribuindo para a construção de sua identidade e autonomia, seguindo os princípios da Proposta Curricular de Santa Catarina, do Estatuto do Magistério Público, do Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como as adaptações às leis vigentes, como a Lei dos nove anos; a Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 17/01, de 03 de setembro de 2001) e a Resolução 158/2008/CEE (EEB JANUÁRIA TEIXEIRA DA ROCHA, 2013, p. 02).

O texto acima, retirado do PPP da EEB Januária Teixeira da Rocha, afirma a importância desse documento para organizar e orientar o que é feito na escola. Segunda a LDB – Lei 9394/96,

> Art. 15º Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas

16 Trecho de entrevista concedida pela Assistente de Educação da escola à pesquisadora (maio, 2017).
17 Trecho de entrevista concedida pelo Diretor da escola à pesquisadora (maio, 2017).

> de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Dessa forma, as escolas dispõem de autonomia para se organizarem e o PPP configura-se como o documento que direciona seu trabalho.

Verificamos que o ensino de arte é citado poucas vezes no PPP da Escola Januária. Quando referenciado, aparece juntamente com a disciplina de Educação Física:

> As aulas de Educação Física e Artes serão ministradas, nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ano a **4ª série**), por professores das disciplinas citadas, com carga horária semanal de 03 (três) aulas de Educação Física e 02 (duas) de Artes. (EEB JANUÁRIA TEIXEIRA DA ROCHA, 2013, p. 40, grifo nosso).

O grifo em negrito na citação acima demonstra que o PPP da escola está desatualizado, pois o Ensino Fundamental de nove anos já havia sido implementado na época de sua última versão, assim como a substituição de "série" por "ano" na Legislação. Este é um destaque entre tantos outros pontos confusos e desatualizados do PPP analisado, que deveria ser revisado e atualizado constantemente.

A disciplina de Artes é citada no "programa de Educação Física e Artes" (1º ao 5º ano) deste PPP da seguinte forma:

> Arte como disciplina na escola gera conhecimento, valoriza os aspectos psicológicos, sociais, culturais, políticos e históricos de toda a comunidade escolar. Através de pinturas, esculturas, cerâmica, desenhos, dança, teatro e demais atividades, rebuscaremos a cultura da nossa comunidade" (EEB JANUÁRIA TEIXEIRA DA ROCHA, 2013, p. 50).

A arte é citada no documento como conteúdo do programa de História e Geografia e aparece de forma bem enxuta no programa de Artes e Educação Física do PPP da escola. O documento também não menciona a divisão entre as linguagens artísticas (Artes Visuais, dança, teatro e música), dando o entendimento de uma abordagem polivalente.

Frente a isso, nos perguntamos: qual é o lugar do ensino de arte nessa escola? O próprio PPP da escola nos mostra como o ensino de arte aparece deslocado no texto, não destacando seu devido valor enquanto área do conhecimento.

Consideramos que o ensino de arte precisa ser mais valorizado e bem fundamentado no PPP da Escola Januária Teixeira da Rocha, cuja última edição data

de 2013. De acordo com o diretor: “Estamos neste ano fazendo uma atualização. Queremos atualizá-lo, inserindo a regularização de novos procedimentos, para podermos nos calçar melhor em nossas decisões” (informação verbal[18]). A fala da AE vai no mesmo sentido: “O PPP da escola orienta e direciona as ações realizadas diariamente no cotidiano escolar, o mesmo está sendo atualizado pelos professores e pelo Conselho Deliberativo[19], representantes da comunidade escolar” (informação verbal[20].

O Projeto Político Pedagógico, documento que deveria efetivamente organizar e orientar as ações da escola, como afirmamos acima, na prática, está desatualizado e, consequentemente, engavetado. Dessa forma perde seu poder de ação como ferramenta política e pedagógica e de suporte administrativo da escola.

Os conteúdos curriculares, incluindo a arte como campo de conhecimento, necessitam ser organizados de forma ímpar dentro do PPP de cada escola, não desmerecendo as suas singularidades e características locais. Segundo Goodson (1995), o currículo é uma invenção social e histórica, sendo que sua definição envolve prioridades sócio-políticas, constituindo-se como um processo social de preferências e privilégios. Dessa forma, podemos entender que os currículos não são neutros, pois sempre privilegiarão determinada cultura e recorte social. Também não são estáticos, pois estão em processo de (re)construção e de disputa no espaço escolar e na sociedade.

Segundo Rosa (2017), a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (1996) não é objetiva em relação aos conteúdos a serem abordados no ensino de arte:

> O que defendemos é que os professores tenham à disposição eixos que apontem para a relevância dos conteúdos científicos. De certa forma, um documento amplo pode contribuir, justamente para que não ocorra o risco de termos professores com uma ação mecanizada, prescritiva. Todavia, ao mesmo tempo, dá margem a uma ação improvisada, pouco refletida e que não leva em consideração nem a prática social inicial nem a prática social mediatizada” (ROSA, 2017, p. 76).

Uma das questões mais polemicas, e ao mesmo tempo, mais importantes para a educação escolar é a seleção e organização dos conteúdos que os alunos devem

---

[18] Trecho de entrevista concedida pelo Diretor da escola à pesquisadora (maio, 2017).

19 “O Conselho Deliberativo Escolar, regulamentado pelo Decreto Estadual nº 3429/98 de 08/12/98, deve ser uma instância de funcionamento permanente, cuja função é garantir a formação e a prática democrática na escola, educando os que dele participam e dependem para a vida democrática” (PPP da EEB Januária Teixeira da Rocha).

20 Trecho de entrevista concedida pela Assistente de Educação da escola à pesquisadora (maio, 2017).

aprender. “O critério da Pedagogia Histórico-Crítica para a seleção e organização dos conteúdos escolares é o do desenvolvimento de cada pessoa como um indivíduo que possa concretizar em sua vida a humanização alcançada até o presente pelo gênero humano” (DUARTE, 2016, p. 95).

Dito isso, nos questionamos quais são os conteúdos relevantes para as crianças, no ensino da arte e em geral, frente à contemporaneidade e aos desafios postos pela globalização. Recordamos a forma de pensar de Paulo Freire (1921-1997) quando dizia que a escola ensina muito mais que conteúdos, ensina uma forma de ver/ler o mundo. Nesse sentido destacamos a importância de se construir um projeto político pedagógico da escola, não pelo viés dos conteúdos, mas das relações que se possam estabelecer no entorno da vida cotidiana da escola como um todo e que dizem respeito à uma educação significativa para as crianças, uma forma de ver/ler o mundo.

# 3 O ENSINO DE ARTE EM DIREÇÃO À UM CAMPO EXPANDIDO

Este capítulo inicia-se evidenciando do ensino de Artes Visuais na escola como área de conhecimento e de relevância para a formação dos estudantes de forma integral. Em seguida, passa a discutir o corpo em movimento como um fator que pode potencializar o ensino de arte, complementado com a concepção de corpo segundo o teórico dos estudos culturais Terry Eagleton (1943- ). Na sequência, introduz o conceito de campo expandido, de Rosalind Krauss (1984), e seus desdobramentos para o desenho no campo expandido, ou seja, um desenho mais gestual e com mais possibilidades. Antes, faz-se necessário compreender como se dá o processo criador no ensino de arte, o que será feito a partir das teorias de Vygotsky.

## 3.1 Ensino de arte – entre desafios e transformações

Consideramos que não é possível abordar o ensino de arte na escola sem mencionar os seus desafios enquanto área de conhecimento, bem como as mudanças que vem acontecendo nos últimos anos, as barreiras que ainda precisam ser superadas, as expectativas de transformação que se colocam e, ainda, como o ensino de arte está situado, hoje, nas escolas públicas no Brasil.

O ensino de arte na escola vem passando por frequentes transformações nos últimos anos, no sentido de se afirmar como área de conhecimento e de relevância para a formação dos estudantes de forma integral. Ele acompanha as transformações, necessidades e questionamentos contemporâneos, aproximando-se do mundo dos estudantes.

> A arte é práxis humana que humaniza os sentidos, sentidos estes historicizados, pois, à medida que o homem faz arte não constrói apenas objetos, mas um sujeito para estes objetos, portanto, a forma como lidamos com a arte é sempre influenciada pelo tempo em que vivemos. (HILLESHEIM, 2015, p. 12 *apud* HILLESHEIM, 2015, p. 07).

Nesse sentido, as vivências artísticas influenciam o modo de interpretar o cotidiano, de comunicar e de aprender, refletindo na forma de pensar e agir e contribuindo para a construção da identidade pessoal e melhor entendimento sobre

outras culturas. No texto da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF)[21],

> [...] entende-se que a escola é um espaço privilegiado para, partindo das práticas culturais dos educandos, possibilitar aprendizagens significativas do ponto de vista artístico, estético e humano. Desta maneira, a linguagem de Artes Visuais e Plásticas cumpre o papel de alfabetizar criticamente para a compreensão das artes, situando-a no contexto histórico da humanidade. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 103).

A RMEF vem desenvolvendo nos últimos anos um olhar voltado para o ensino de arte para além das Artes Visuais, pois abre-se para o ensino do Teatro, da Dança e da Música, sendo um projeto de ensino de arte específico por linguagem, em que profissionais de áreas específicas ministram os conteúdos, refutando, assim, a abordagem polivalente.

Entretanto, para garantir a qualidade do ensino e "aprendizagens significativas do ponto de vista artístico", conforme a citação da proposta curricular da RMEF, o corpo docente enfrenta diversos desafios que a realidade escolar lhes apresenta: o tempo das aulas, a estrutura das turmas, os espaços e materiais (in)disponíveis, e, sobretudo, as regras e normas da instituição de ensino que, no âmbito da educação formal, estão, grosso modo, engessadas em metodologias tradicionais. Essas dificuldades institucionais nos levam a repensar a realidade escolar, marcada pelos estigmas que o ensino de arte carrega e enfrenta todos os dias nas salas de aula.

O professor de arte é levado, desta forma, a reconstruir e a repensar diariamente sua prática e fundamentar bem sua práxis pedagógica, ao introduzir e contextualizar a arte no cotidiano escolar, buscando alternativas e desenvolvendo novas metodologias de ensino, a fim de ampliar a visão da arte e das representações dos estudantes por meio de desenhos, pinturas, entre outras formas de expressão visual. É preciso situar ainda que essa visão pedagógica, de sala de aula, não é separada das relações mais amplas, das influências das políticas educacionais e dos governos que se alinham às propostas neoliberais.

Segundo Saccomani (2016) a arte é necessária como enriquecimento

---

21 Embora minha atuação docente seja na rede estadual de Santa Catarina, utilizo a Proposta Curricular do município como um documento norteador de meus planejamentos, pois neste documento os conteúdos a serem ensinados no Ensino Fundamental I apresentam-se de forma mais clara do que na Proposta Curricular do Estado.

permanente da vida humana e como maneira para melhor compreendermos a realidade concreta, o mundo, a vida e a nós mesmos. Também nesse sentido, Sánchez Vázquez afirma que podemos entender a arte como esfera essencial do homem e que “a arte satisfaz uma necessidade humana de expressão e comunicação” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 99).

Dessa forma, o ensino de arte é relevante nas escolas, pois muitas crianças só terão contato com o mundo da arte no ambiente escolar, e através da mediação do professor de arte podem buscar essa melhor compreensão da realidade concreta. Rosa afirma que “é necessário que a aula de arte possa ser um momento de compreensão da arte produzida em nosso tempo, e da sociedade que influenciou a construção dessa produção artística” (ROSA, 2005, p. 39).

O aspecto da “criação” aparece como um aliado neste processo, que é também de socialização do saber, sem necessariamente ultrapassar o aspecto da fruição artística (ROSA, 2005). Rosa explica que “existe no imaginário social e, portanto, também no escolar, o entendimento de que a arte é prática” (ROSA, 2005, p. 48). As próprias crianças trazem a percepção de que na aula de artes “tem que produzir alguma coisa”. No entanto, esta prática não necessariamente precisa estar sempre presente nas aulas e, quando estiver, deve estar bem articulada com o conteúdo e os objetivos da aula para não cair no “fazer por fazer”, pois há uma indissociabilidade entre teoria e prática. Ainda de acordo com Rosa,

> [c]oloca-se uma necessidade de mediação, uma adequação do processo educativo para que se constitua um ambiente de equilíbrio entre a reflexão, o fazer o contexto, a diversidade, o objeto artístico, e as instituições que produzem arte, assim como existe a necessidade de espaço para a criação (ROSA, 2005, p. 48).

E a atuação do professor, neste sentido, pode ser a chave responsável por mediar tais pontos de forma equilibrada.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), a Proposta Curricular do Estado e as Matrizes Curriculares do Município são documentos que orientam o que deve ser trabalhado nas escolas de ensino básico, dentro de cada faixa etária. Todavia, os documentos dão indicações do que ensinar, mas não nos dizem como. Faz-se necessário a criação de estratégias de ensino a partir da

convivência com as crianças, da compreensão de suas características e da realidade escolar e socioeconômica em que estão inseridas.

> No decorrer do processo educativo surgem dúvidas de como se agir em cada realidade escolar, e a impressão que se tem como docente desta área é de que cada vez mais precisamos (re)pensar a lógica adulta de compreender a vida, o tempo e o espaço destinados às crianças, e propor rupturas que nos levem a pensar o novo. O preparo do professor por meio de formação continuada configura-se como uma forma de ampliar o repertório docente e assim abrir espaço para as rupturas necessárias para um ensino da arte cada vez mais forte e inovado. (MUNARIM; GIRARDELLO, 2012, p. 331).

O PROFARTES, viabilizador desta Proposta Pedagógica, é exemplo de uma iniciativa que propicia ao professor desenvolver um olhar de pesquisador para o trabalho que desenvolve na escola, possibilitando trocas entre a universidade e a escola e, assim, contribuindo para melhorar a qualidade do ensino de arte nas instituições públicas de ensino.

### 3.2 Corpo e movimento

Há tempos as imagens, gestos, movimentos são menos privilegiados do que a escrita como forma legítima de transmissão de conhecimento. Entretanto, a contemporaneidade se volta para esse campo de saber – das artes e do movimento – como área rica em objetos de estudo e importante para a compreensão dos fenômenos comunicacionais na vida cultural e social pós-moderna. No estudo do não-verbal o corpo é o instrumento base para análise e reflexão, ao considerar os gestos plenos de significação consciente e os movimentos espontâneos e/ou inconscientes (SIQUEIRA, 2006). Neste sentido, pode-se entender melhor quando uma criança se movimenta.

> [...] o movimento traduz-se num diálogo do indivíduo com os outros, com as coisas e com o mundo. Movimentar é, então, conceituado como um comportamento pleno de sentido, como algo que acontece no interior de uma interdependência relacionada ao sentido. (FIGUEIRA, 2008, p. 02).

Este comportamento pleno de sentido, portanto, deve ser levado em consideração no ensino de arte. Munarim e Girardello (2012, p. 332) em seu texto sobre a infância, o corpo e o movimento no universo infantil, destacam a necessidade de se compreender a dialogicidade do movimento das crianças. Dialogicidade, na

concepção de Paulo Freire (1987), está em permitir às crianças agir e refletir sobre a ação pedagógica realizada, diferente de uma reflexão exclusivamente proveniente da mente do professor. Desta forma chega-se ao conceito de práxis, ou à "teoria do fazer", com ação e reflexão simultâneas, em reciprocidade.

O pensado das teorias culturais contemporâneo Terry Eagleton escreve sobre a relação da linguagem com a experiência sensorial. O autor diz que “mesmo quando disponho da linguagem, minha experiência sensorial ainda representa um tipo de algo a mais por cima dela. O corpo não é redutível a significação” (EAGLETON, 2016, p. 93).

Nosso corpo também fala quando nos comunicamos com o outro e diz muitas coisas além das palavras. O autor traz o exemplo das crianças pequenas e dos animais, que se comunicam através do corpo e o fazem muito bem, mesmo sem o auxílio da linguagem verbal (EAGLETON, 2016, p. 93). Dessa forma, podemos olhar para as crianças na escola e buscar nelas essa experiência sensorial que relata Eagleton, pois elas não necessariamente precisam falar para se comunicar e se expressar, “toda resposta sensorial à realidade é uma interpretação dela” (EAGLETON, 2016, p. 92).

Assim, tudo que percebemos por meio de nossos sentidos físicos é uma forma de interpretação. E “o que nos distingue dos outros animais é que somos capazes, em seguida, de interpretar essas interpretações” (EAGLETON, 2016, p. 92). Neste sentido, segundo Eagleton, toda linguagem humana é uma reflexão de segunda ordem sobre a “linguagem” de nossos corpos – de nosso aparato sensorial.

Este autor trabalha com o conceito de corpo como aparato sensorial que leva em consideração o indivíduo do jeito que é, com suas características e peculiaridades. E, ao mesmo tempo, considera a relação deste corpo individual com o corpo do outro, que revela tanto identidades quanto diferenças. Portanto, na concepção de Eagleton:

> O corpo pode ser o modo fundamental como pertencemos uns aos outros, mas é também o modo como somos, cada um, peculiarmente, individuados. Encontrar um outro corpo humano é, assim, encontrar, indissociavelmente, tanto a identidade quanto a diferença. O corpo do outro é, ao mesmo tempo, estranho e familiar. É justamente o fato de podermos nos relacionar com ele que sublinha sua alteridade. Outras coisas no mundo não nos são estranhas no mesmo sentido, de forma alguma. (EAGLETON, 2016, p. 219).

Os questionamentos deste autor nos remetem às situações observadas na

criança, quando esta percebe-se em seu corpo, com suas características e individualidade, e percebe o corpo do outro, nas diferenças e semelhanças. E quando percebe que os outros a percebe, e que isto que nem sempre é da mesma forma como ela se entendia até então. Tudo isto é intensificado quando a criança entra na vida escolar.

Desta feita, a escola – e a aula de arte – torna-se um espaço propício para que a criança se expresse corporalmente e trabalhe com a "dialogicidade" citada anteriormente, no sentido de se movimentar e de refletir sobre este movimento em relação ao outro e ao espaço em seu entorno.

Na presente Proposta Pedagógica, o movimento foi trabalhado por meio de um gestual expresso de diferentes maneiras, através do desenho e da pintura – de forma ampliada ou em um campo expandido. A pesquisa partiu do pressuposto de que o ensino de arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pode ser mais dinâmico, levando em consideração que a criança está sempre em movimento e que o seu corpo é, de forma integral, portador dos seus sentimentos e que é por meio dele que a criança se expressa.

### 3.3 Desenho no campo expandido

A historiadora da arte Rosalind Krauss elaborou o conceito de "campo expandido", que, nos estudos em História da Arte, aparece para definir formas de esculturas. Krauss (1979) percebeu que após o Modernismo surge uma grande dificuldade para definir o que era ou não uma escultura, haja vista o termo "escultura" ter passado a ser empregado de forma mais abrangente, na tentativa de rotular as obras na medida em que o conceito de escultura se expandia em direção ao campo da paisagem e da arquitetura. São exemplos a *Land Art*[22], em que esculturas em grandes dimensões se misturam à paisagem natural e as construções arquitetônicas de estética totalmente artística. Assim, passa-se a entender que a escultura também pode apresentar-se em um campo ampliado, quando ela se incorpora à paisagem ou

22 *Land Art*, ou "arte da terra", foi um movimento que surgiu no final da década de 1960 por artistas que se preocupavam com questões ambientais. Nesse tipo de arte o ambiente natural é ele próprio trabalhado de modo a integrar-se à obra. Fonte: <https://www.todamateria.com.br/land-art/>.

à arquitetura à sua volta.

O conceito de campo expandido cabe não somente à escultura, mas à arte em geral, quando o artista atua transitando entre diferentes suportes e mídias, assumindo um perfil múltiplo. A arte congrega amplo experimentalismo, que deve permear não só a sua pesquisa, mas, também, a forma de pensar o ensino de arte dentro das escolas, em um campo expandido, híbrido, que não se limita a um único estilo e forma de fazer. E, da mesma forma, pode possibilitar que o estudante compreenda as transformações sócio históricas das concepções de arte e do processo criador. O desenho na escola, por exemplo, pode ir além do uso do lápis sobre o papel branco e percorrer outros campos, suportes e materiais diversos, movimentos e direções. O "campo expandido" representa, assim, o potencial da arte para incorporar linguagens provenientes de outros domínios artísticos, alcançando novas possibilidades.

O ato de desenhar (e até mesmo o de escrever), de construir uma imagem, passa pelo gestual. Segundo Ana Lúcia Beck:

> A questão do movimento, no que diz respeito ao desenho, envolve diferentes aspectos. Por um lado, podemos pensar sobre a questão do movimento de quem desenha. Neste sentido, pensar sobre o movimento é pensar, principalmente, na mobilidade de quem desenha. Ao movimento do desenho pronto, corresponde uma peculiar movimentação da mão, do pulso, do braço, do corpo inteiro de quem desenha. Observar esta movimentação, porém, não é algo muito comum em aulas desenho (BECK, 2010, p. 07).

Neste sentido, a criança precisa desenvolver um se movimentar mais atento e consciente, uma vez que, segundo esta autora,

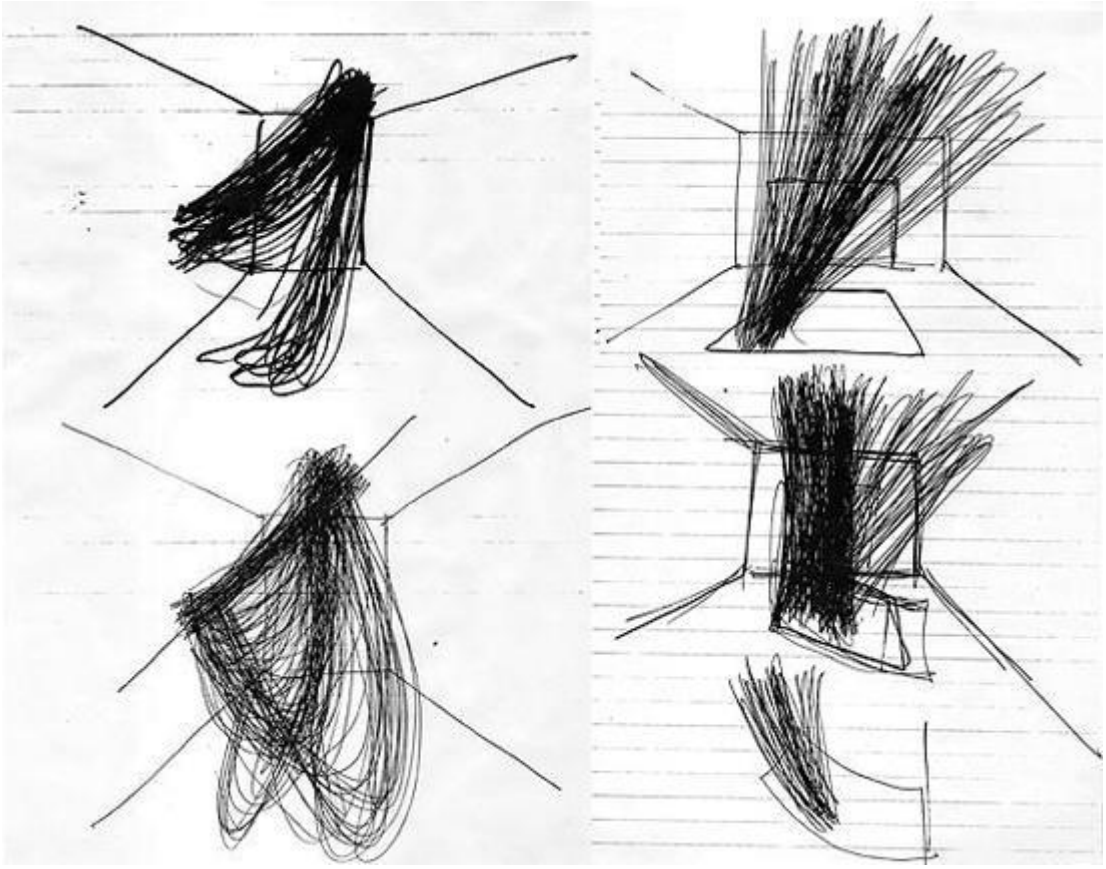
> [o]usaria dizer que é a expressão contida no movimento de quem desenha que caracteriza expressivamente o desenho em termos gráficos. Contemplar e pensar o movimento no desenho é falar de refletir sobre o processo, é entender a expressão no desenho. (BECK, 2010, p. 08).

Este entendimento permite que se amplie o leque de experiências possíveis nas aulas de Artes Visuais, em que as crianças não se prendam a trabalhos manuais em suas práticas, mas se permitam utilizar de toda a sua corporeidade, singular da infância.

A linha, por exemplo, um dos elementos que compõem o desenho, é entendida nesse estudo não simplesmente como um elemento visual, mas como um campo expandido, um fio condutor que transpassa toda a Proposta Pedagógica desenvolvida. Citamos aqui o trabalho da artista paulista contemporânea Edith Derdyk (1955- ), que

compõe desenhos por meio de fios presos e esticados no espaço. Em seus trabalhos a linha cria relações espaciais e a trama dos fios propõe desenhos no ar. É nesse sentido que trazemos a linha a ser trabalhada nas aulas de Artes Visuais, para além do traço no papel, em direção a um campo expandido.

Figura 1– Projetos e esboços, Edith Derdyk. Caneta esferográfica sobre papel, 1999-2000



Fonte: <http://julitart.blogspot.com/2010/05/esbocos-e-projetos.html>

A pesquisa perpassou experiências de prolongamentos do corpo enquanto sujeito e objeto do ato artístico, o corpo que utiliza, no ensino e na vivência das artes, múltiplas formas de existência, para que, assim, o corpo da criança viesse a ser parte ativa nas aulas de Artes Visuais de forma integral, como mais uma motivação para o processo criador.

### 3.4 O ensino de arte e o processo criador

Como educadora elaboro minhas aulas embasada em um repertório de imagens e artistas, materiais, suportes e técnicas diversas que propiciem o processo criador. Por isso, justificamos nossa opção por trazer algumas discussões pertinentes sobre o processo criador e a imaginação nas aulas de arte.

A imaginação, base de toda a atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando possível, assim, a criação artística, científica e técnica. Necessariamente tudo o que nos cerca e que foi produzido pela humanidade, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (Vygotsky, 2009).

A aula de arte é um momento de desafio para os estudantes, em que lhes são lançadas proposições artísticas, tais como elaborar uma composição ou desenhar algo. Diante destes desafios acontece algo intrigante e, ao mesmo tempo, instigante para mim como professora, que é o chamado “processo criativo ou criador”: esse momento imaginativo e criativo que pode se dar por alguns minutos ou se prolongar por algumas aulas. Quando deixam-se envolver pela proposta da aula, as crianças percebem uma forma singular de cumprir tal desafio. Quando isto ocorre, sentem-se mais motivadas e algumas até mesmo surpreendem-se com o resultado de seu trabalho. Embora aconteça com frequência nas aulas de arte, este processo não se dá da mesma forma, nem em todas as proposições. Como explicar isso?

Em seus estudos, Vygotsky (2009) fala a respeito da atividade criadora ou combinatória, que, segundo ele, seria diferente da atividade reprodutiva, a qual estaria relacionada aos aspectos gravados na memória. Para Vygotsky, atividade criadora é “toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência, pertence a esse segundo gênero de comportamento criador ou combinatório” (VYGOTSKY, 2009, p. 03,04).

Uma mesma atividade proposta pela professora na aula de arte pode ser realizada por alguns estudantes como uma “atividade reprodutiva” e por outros como uma “atividade criadora”, pois existiu a criação de novas imagens.

Sob esta ótica, a criação está presente em nossa vida cotidiana, nas situações corriqueiras da vida, não só nas aulas de arte, mas nas de português, de matemática e de história etc., pois, como afirma Vygotsky, “a criação é condição necessária de existência” (VYGOTSKY, 2009, p. 05). Pode-se pensar no exemplo da obra “Cabeça de Touro” (1943), de Picasso. Para produzir esta obra o artista não teve muito trabalho manual, nem precisou utilizar-se de alguma técnica, mas teve um “lampejo de imaginação” para reconhecer uma cabeça de touro na junção de dois objetos distintos como o guidão e o banco de uma bicicleta.

Figura 2 – Pablo Picasso. Cabeça de Touro, Guidão em bronze moldado e assento de uma bicicleta, altura: 0,41 m. Galeria Louise Leiris, Paris, 1943

Fonte: <http://etab.ac-poitiers.fr/coll-ploti-rochefort/IMG/jpg/guidonpicasso.jpg>. Acesso em: 23 jun. 2018.

Contudo, a criação não é só para os artistas reconhecidos e consagrados como Picasso, “a criação não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios[23]” (VYGOTSKY, 2009, p. 04-05).

Em diferentes momentos de nossa vida temos saltos imaginativos, criamos algo

23 O filósofo Antônio Gramsci, ao discutir a noção de ‘gênio’, o faz na perspectiva de apontar elementos que nos auxiliem a compreender as razões que levam um sujeito a reunir características intelectuais comumente consideradas como “acima da média”. Gramsci defende que um sujeito ‘genial’ nada mais é do que o resultado de um contexto social intelectual e culturalmente enriquecido. Todo ‘gênio’ é a síntese de um dado momento histórico. Sendo assim, um gênio, na acepção gramsciana, nunca é resultado de um mérito individual, mas a síntese de uma conjuntura social. Para além da intelectualidade, a genialidade é uma questão política, visto que este sujeito 'genial' consegue, por meio de sua vivência, se antecipar às situações e projetar metas a partir do aprendizado político e da leitura acurada da realidade (GRAMSCI, 1999).

novo, juntamos dois objetos distintos como fez Picasso, e muitas vezes nem nos damos conta disso. Segundo Vazquez,

> Toda produção – material ou artística – é a apropriação de uma matéria pelo homem que, desse modo, faz sua a natureza, o dado, e cria um objeto novo, um produto novo ou humanizado. A natureza, a matéria, é aqui o objeto da produção; quando o homem coloca em ação suas potências físicas e espirituais, o objeto natural, dado, deixa de ser um objeto em si para se tornar humano. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 215).

Da mesma forma as crianças também dispõem desta capacidade imaginativa, de acordo com o repertório construído por cada uma delas em suas vivências desde o início da vida. De acordo com Vygotsky, "[j]á na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras" (VYGOTSKY, 2009, p. 05). Enquanto brincam as crianças estão criando ou recriando aquilo que elas já conhecem, mas de uma forma diferente, e "é essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação" (VYGOTSKY, 2009, p. 05).

Dessa forma, em meio às brincadeiras, as crianças estão elaborando combinações que constituem processos de criação e a escola é um espaço de relações sociais propício para se desenvolver sua criatividade.

Maria Cláudia Saccomani, em seu livro sobre a criatividade na arte e na educação escolar sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, argumenta que a escola é um espaço para construir bases efetivas pelas quais os indivíduos podem desenvolver a criatividade. Podemos assim dizer que o papel da educação escolar é potencialmente criativo, pois, quando, o ensino é bem-sucedido, cria-se no estudante algo novo, algo que até então era desconhecido. Todavia, o que é criador, do ponto de vista singular ou particular, não necessariamente é criativo do ponto de vista da humanidade (SACCOMANI, 2016).

Na história do ensino de arte no Brasil, durante muito tempo o professor de arte era aquele que trabalhava a criatividade em suas aulas. As aulas de arte no Brasil trazem um legado da Escola Nova. Segundo Rosa, (2005), já nos anos 1970, as Licenciaturas em Educação Artística atribuíam ao professor o papel de desenvolver a criatividade nas aulas. Segundo ela:

> Estimulado pelo fazer espontâneo, o desenvolvimento da criatividade ainda é enfatizado no currículo escolar como objetivo central do ensino da arte,

> mesmo com as mudanças conceituais ocorridas nas últimas décadas é possível constatar esse objetivo do ensino de arte caracterizando a criatividade apenas em um de seus aspectos: a originalidade. (ROSA, 2005, p. 33).

O discurso de que o objetivo da aula de arte é desenvolver a criatividade nos estudantes, no sentido de originalidade, é decorrente deste tempo, prolongando-se até os dias atuais.

> A defesa da criatividade como exclusividade da Educação Artística, no entanto, pode esconder a falta de preparação para propor um programa de ensino de arte que vá além da ampliação do processo de espontaneidade. A criatividade é característica do ser humano e, portanto, não deve ser tolhida e sim trabalhada. Criatividade desenvolvida é um meio para se chegar ao fim, objeto da educação: o conhecimento". (ROSA, 2005, p. 34).

A criatividade, portanto, é uma característica do ser humano e deve ser trabalhada não só nas aulas de arte, mas em todas as disciplinas escolares. Nesse sentido, segundo Sánchez Vázquez,

> Se o homem, como ser verdadeiramente humano, é sobretudo um ser criador, a arte é uma esfera onde essa potência de criação se explicita renovada e ilimitadamente. Por ser criação, a obra artística é sempre singular e irrepetível, e o fazer artístico tem sempre algo de aventura. É criação, ou seja, não somente reflexo do real, mas instauração de uma nova realidade. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 100)

Contudo, a criatividade como criação artística faz parte do processo de ensino e aprendizagem em arte e pode ser desenvolvida por meio dos conteúdos da área, os referenciais artísticos, os desafios práticos, a diversidade de materiais, suportes e técnicas, levando em consideração o contexto em que o estudante está inserido historicamente.

A arte, portanto, está ligada à essência humana, consequentemente, "o homem se eleva, se afirma, transformando a realidade, humanizando-a, e a arte com seus produtos satisfaz essa necessidade de humanização" (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 43).

Segundo Saccomani (2016), o ensino de arte na escola não se limita a colocar o indivíduo em contato com as obras de arte. Mas, para que este contato seja o mais profícuo possível, a escola precisa fazer com que as crianças aprendam a relacionar-se esteticamente com as obras. Dessa forma, a percepção que terão de uma obra de arte dependerá da riqueza de experiências passadas que lhes foram disponibilizadas,

assim como o gosto pelo estético também é ensinado (SACCOMANI, 2016).

> Podemos afirmar, assim, que a criatividade é “ensinada” quando o indivíduo é levado a se apropriar da experiência humana acumulada. Isso não garante que o aluno se tornará necessariamente um grande artista ou cientista, mas promoverá seu desenvolvimento de modo geral e possibilitará o desenvolvimento do ato criativo. (SACCOMANI, 2016, p. 188).
>
> Quando o professor coloca o aluno em contato com objetivações artísticas e apresenta os conhecimentos necessários para compreendê-las, isso não significa atropelar ou anular a criatividade e a recepção estética do aluno, mas ensinar-lhe as mediações necessárias às apropriações dessas objetivações. (SACCOMANI, 2016, p. 141).

Portanto, a reprodução é necessária à criação, pois

> [p]ara que o indivíduo crie algo legitimamente novo, faz-se necessária a reprodução, em sua singularidade, daquilo que a humanidade já criou no decorrer da história, desenvolvendo-se, dessa forma, como integrante consciente do gênero humano. Por detrás de todo o processo criativo, está todo o conjunto de apropriações que o indivíduo efetivou, concretizando as objetivações humanas como parte de sua individualidade”. (SACCOMANI, 2016, p. 106).

Isso significa que toda arte se faz a partir de determinado nível alcançado historicamente pela criação artística (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 95). Toda arte se insere em uma história interna própria, que não pode ser ignorada, senão às custas de seu próprio empobrecimento (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 95). Com isso, podemos afirmar que o processo criador está relacionado à toda bagagem de experiências, referenciais, vivências e conhecimentos acumulados que colecionamos ao longo da vida e que nos apropriamos durante o momento inventivo. Neste sentido,

> [d]izer que a arte tem que inventar constantemente novos meios de expressão significa que toda arte é, por essência, inovação, e que toda grande arte se mede pelo seu poder de ruptura com uma tradição. O novo, o criador e, portanto, o verdadeiramente revolucionário são ruptura, negação, mas, como noutras esferas, não se trata aqui de uma negação absoluta, radical. Toda negação, no sentido dialético, reassume, assimila e absorve o que há de valioso no passado (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 94).

No entanto, cabe destacar que nem tudo que é arte é necessariamente novo, ou algo nunca antes inventado. Quando o artista entra em contato com a realidade, não a toma para copiá-la, mas, sim, para apropriar-se dela, convertendo-a em suporte de uma significação humana (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 99).

O processo de aprendizagem, segundo Vygotsky, também inclui o processo criador. Existem no mínimo dois níveis de desenvolvimento na aprendizagem: o real

e o potencial (VYGOTSKY, 2009). O nível de desenvolvimento real é aquele em que a criança é capaz de solucionar problemas sozinha, sem a ajuda de terceiros, e o nível de desenvolvimento potencial é aquele em que as crianças dependem da colaboração e do auxílio de outras pessoas para encontrar as soluções (VYGOTSKY, 2009).

Assim, a chamada “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP), tão conhecida nos estudos de Vygotsky, é a distância entre o nível real e o nível potencial. “A zona de desenvolvimento proximal é importantíssima no âmbito escolar, pois é nela que ocorrem as intervenções de outras pessoas e do meio físico no desenvolvimento humano” (GASPARIN; PETENUCCI, 2008, p. 08). Cabe ao professor, portanto, oportunizar que os estudantes alcancem os estágios mais avançados, direcionando-os à sua força potencial. Para isso, pode utilizar-se dos estímulos necessários que os motivem a passar pelo processo de aprendizagem e também de criação.

Trazemos para a reflexão uma frase de Saviani que nos parece bastante desafiadora para o processo de ensino aprendizagem: “O papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata” (SAVIANI, 2011, p. 201). E é nesse sentido que se coloca um grande desafio para os professores, mediadores desse fenômeno em potencial que é a arte na escola.

Diante do exposto, passaremos aos encaminhamentos práticos e metodológicos que organizaram essa pesquisa, assim como os artistas visuais que fundamentaram este estudo.

## 4. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

As aulas iniciaram em agosto de 2017, no período do terceiro bimestre, compreendendo, ao todo, nove encontros semanais de duas aulas seguidas (1h e 30 minutos cada encontro). As aulas foram ministradas por mim, professora de Artes Visuais efetiva da escola.

A metodologia aplicada à Proposta Pedagógica se deu através de coleta e análise de dados. Para tanto, foram utilizados os registros das produções, como as imagens (fotografia e vídeos das aulas[24]), os momentos de avaliação e o *feedback* ao fim de cada encontro, as falas dos estudantes e as anotações e relatórios da pesquisadora sobre cada aula.

A metodologia das aulas incluiu uma parte teórica (apresentação dos temas, dos artistas utilizados como referência e suas respectivas produções, exposição e explicação das propostas de exercício) e as experimentações realizadas em cada aula, conforme as dinâmicas organizadas para este fim. Estes itens foram desenvolvidos por meio de uma linha mais expositiva, todavia aberta para conversas e a participação dos estudantes, incluindo a retomada das aulas anteriores, a utilização de imagens das obras dos artistas (impressas ou projetadas) e de um momento para tirar possíveis dúvidas. Segundo Gasparin e Petenucci (2008), esta didática objetiva um equilíbrio entre teoria e prática, envolvendo os educandos em uma aprendizagem significativa dos conhecimentos.

A parte teórica, inicial da aula, foi realizada no espaço da própria sala de aula, por considerarmos este um ambiente mais propício para que as crianças coloquem sua atenção nas informações preliminares, sem tantos elementos de distração como teriam se estivessem em ambiente externo. O segundo momento, a parte prática da aula, foi realizada na sala de aula ou em espaço externo à sala (pátio da escola ou praia).

As vivências propostas em cada aula/encontro apresentam-se diferenciadas por exercício ou experimentação. Os exercícios são atividades introdutórias para a posterior experiência – a experimentação. São práticas direcionadas pela professora,

---

24 Uma pessoa de fora da escola foi convidada para registrar os principais momentos das aulas em fotografia e vídeos, como material de análise para pesquisa.

importantes em alguns momentos para reforçar a parte teórica do conteúdo. A experimentação também foi orientada e mediada pela professora, possuindo, porém, um caráter mais voltado ao processo criativo e ao movimento corporal das crianças – a se somar nestas vivências.

Gasparin (2005) estruturou cinco momentos que auxiliam a aplicar a metodologia histórico-crítica na prática docente. Esta construção em momentos foi adaptada da teoria de Demerval Saviani, apresentada na obra “Escola e Democracia” (1983). Tal organização ajuda os professores a entenderem melhor como a metodologia histórico crítica se desenvolve na prática pedagógica. Os estudos de Saviani trazem elementos de cunho teórico, mas também não deveriam ser vistos como a única forma de abordar a PHS, que é rica em possibilidades de exercícios, pois a metodologia apropriada é aquela que auxilia melhor o processo de aprendizagem.

Segundo Gasparin (2005), esta metodologia tem como ponto de partida o nível de desenvolvimento atual do educando, que se expressa pela prática social inicial dos conteúdos. É o que professor e estudantes já sabem sobre o tema em questão, no ponto de partida, em níveis diferenciados. Na pesquisa realizada partimos de uma avaliação inicial da escola e da turma a ser trabalhada, conforme já explicitado na Introdução deste trabalho.

Em um segundo momento a prática é direcionada para a problematização, que consiste na explicação dos principais problemas postos pela prática social relacionados ao conteúdo que será tratado. No caso desta Pesquisa/Proposta Pedagógica, o problema que se configurou foi “como inserir a linguagem corporal das crianças na criação de experiências estéticas nas aulas de Artes Visuais na escola?”.

Na sequência da metodologia deve-se desenvolver a etapa de instrumentalização, que auxilia no trabalho do professor e dos educandos para a aprendizagem. Em nossa pesquisa, esta etapa representa a elaboração e o desenvolvimento das aulas.

Cabe ressaltar que estes cinco passos foram adaptados para serem trabalhados com crianças do Ensino Fundamental I, dentro das características de sua faixa etária. Ou seja, as discussões não tiveram grande aprofundamento, mas contemplaram o nível de compreensão dos estudantes em questão.

## 4.1 Os artistas

Para fundamentar melhor este estudo no campo das Artes Visuais, foram selecionados alguns artistas que representam as artes Moderna e Contemporânea, artistas nacionais e de outros países que têm contribuição na história da Arte, para fundamentar os temas e as aulas elaboradas para esta Proposta Pedagógica. A selecionar alguns artistas, foi levado em conta, conforme a Pedagogia Histórico-Crítica, os aspectos históricos que caracterizem os diferentes tempos e a produção artística vigente, considerando, como o trabalho criador foi produzido, apreciado e distribuído, e não somente a partir das biografias dos artistas (ROSA, 2017).

Os artistas escolhidos são alguns exemplos entre tantos que exploraram/exploram das mais diferentes formas o corpo em movimento na arte. Entre eles, destacam-se: Joan Miró, Jackson Pollock, Yves Klein, Hélio Oiticica, Regina Silveira, Jim Denevan, Heather Hansen e Valdir Agostinho. O grupo de estudos em dança/desenho SegniMossi também serviu de referencial para a elaboração das aulas.

Ao olhar para o trabalho destes artistas fica evidente que cada poética perpassa uma diferente percepção do movimento corporal na arte e pode auxiliar-nos a pensar em diversas questões a serem trabalhadas no ensino de arte na escola, por isso são caras à fundamentação e elaboração do plano de ensino desenvolvido e efetuado nesta pesquisa.

O artista estadunidense Jackson Pollock (1912-1956), com suas pinturas gestuais, utilizou largamente os movimentos corporais como parte do processo de criação. Desta forma, Pollock configura-se como um importante referencial para a elaboração de práticas que possibilitem outras formas de se movimentar e usar o corpo para desenhar ou pintar nas aulas de Artes Visuais. A ideia de romper com o cavalete, com o suporte da tela, passa também por Pollock quando ele coloca suas telas no chão do atelier para movimentar-se melhor ao produzir suas pinturas.

Figura 3 – Jackson Pollock pintando, 1951

Fonte: <http://preparedguitar.blogspot.com.br>. Acesso em: 23 jun. 2018.

Da mesma forma, o espanhol Joan Miró (1893-1936) e o californiano Jim Denevan (1961- ) optaram por trabalhar com grandes proporções no espaço natural da areia da praia. Além de romper com o suporte do papel ou da tela para seus desenhos, neste caso, trazem também o fator de efemeridade incorporado aos desenhos na areia, que logo não estarão mais lá ao sofrerem a influência do vento, da chuva, do avanço da maré. Neste tipo de trabalho o registro fotográfico tem fundamental importância para que a obra possa ser vista por outras pessoas que não estiveram no local e, assim, ficar para história.

Figura 4 – Joan Miró trabalhando, 1971

Fonte: Foto Francesc Català Roca. Disponível em: <https://www.inexhibit.com>.

Figuras 5, 6 e 7 – Jim Denevan, desenhos na areia da praia

Fonte: <http://www.jimdenevan.com>. Acesso em: 23 jun. 2018.

O artista francês Yves Klein (1928-1962), por sua vez, foi um artista que faz a pintura nascer a partir de um espetáculo performático; os corpos de suas modelos são para ele como pincéis imprimindo a tinta na tela.

Figura 8 – Yves Klein, 1959

Fonte: <http://www.anything-blue.com>. Acesso em: 23 jun; 2018.

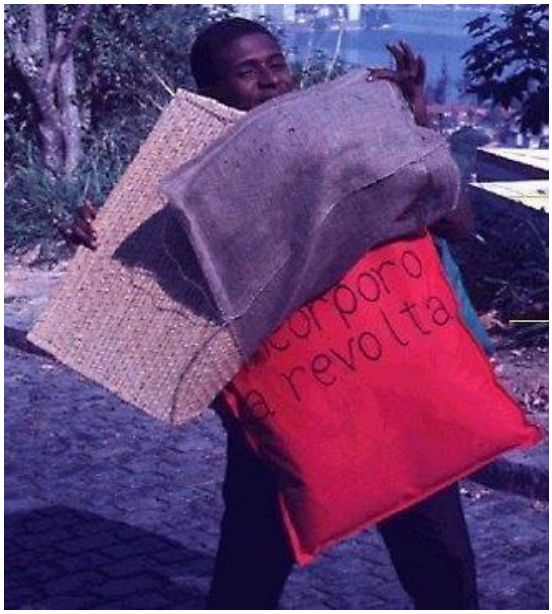
A gaúcha Regina Silveira (1939- ) ocupa os espaços arquitetônicos mais inusitados para inserir suas pegadas e sombras, que carregam vestígios de corpos de passagem em grandes dimensões. Muitos de seus trabalhos gráficos e de multimídia tiveram base na gravura.

Figura 9 – Obra de Regina Silveira, 2014

Fonte: <http://www.gazetadopovo.com.br>. Acesso em: 23 jun. 2018.

Hélio Oiticica (1937-1980), artista carioca, utilizava o próprio corpo do espectador para dar vida aos seus Parangolés. Como em uma dança, sua obra ganha movimento.

Figura 10 – Incorporo a revolta, Hélio Oiticica, 1964




Fonte: <http://lounge.obviousmag.org>. Acesso em: 23 jun. 2018.

O artista florianopolitano Valdir Agostinho (1956- ) cria um mundo de fantasia em suas performances musicais, abordando a cultura da Ilha de Santa Catarina.

Figura 11 – O artista Valdir Agostinho

Fonte: <http://www.guiafloripa.com.br>. Acesso em: 23 jun. 2018.

O grupo italiano SegniMossi revela experiências inusitadas que unem dança e desenho com crianças.

Figura 12 – Laboratório de dança/desenho para crianças SegniMossi

Fonte: <https://www.segnimossi.net>. Acesso em: 23 jun. 2018.

A estadunidense Heather Hansen (1970- ), por sua vez, contribui muito para que os estudantes assimilem a ideia de desenhar utilizando movimentos corporais. A música de fundo sustenta ritmo, harmonia e simetria em suas composições performáticas.

Figura 13 – Performance da artista Heather Hansen, 2013

Fonte: Foto Justin Sullivan. Disponível em: <http://www.heatherhansen.net>. Acesso em: 23 jun. 2018.

As experiências destes artistas permitem perceber que o suporte não limita mais os trabalhos de arte, mas tornam-se meios para uma criação que interage com o espectador, com o espaço em sua volta, em um campo mais ampliado. Percepção esta que também pode ser levada para as aulas e passar a fazer parte das experimentações dos estudantes nas Artes Visuais. Por isso, um dos objetivos específicos de nossa proposta é justamente pesquisar diferentes ferramentas, suportes, superfícies e materiais, ampliando-se desta forma as possibilidades de criação no ensino de arte Visuais.

Diferentes conteúdos foram trabalhados ao longo de nossas aulas, como a linha, por exemplo, conteúdo este que perpassa o ensino das Artes Visuais em todos os anos. Buscamos desta forma descontruir uma visão formalista de utilização dos elementos da linguagem visual. Também introduzimos alguns conceitos próprios do campo da arte, como os conceitos de efêmero, instalação, intervenção, composição, sobreposição, figurativo e abstrato e performance. Alguns destes conceitos e conteúdos já estavam no planejamento, outros foram incorporados posteriormente devido à necessidade de introduzi-los conforme o desenrolar das aulas.

Em seguida, apresentaremos um resumo de cada encontro, apontando as principais questões a serem analisadas neste estudo.

## 5. AS AULAS

O desenvolvimento do projeto de pesquisa, cujo núcleo central foi a aplicação de uma Proposta Pedagógica na turma de quarto ano do ensino fundamental, em que as crianças estão na faixa etária entre nove e dez anos de idade, propiciou a projeção e a realização das aulas; esse momento foi muito especial e propiciou análises relevantes do processo de pesquisa. Após toda a preparação e o planejamento para a realização da prática pedagógica, este é o momento de propor os desafios e junto às crianças ir ressignificando o que foi planejado. Realizei, ao todo, nove encontros, de duas horas-aula[25] por semana cada no período compreendido entre 03 de agosto a 18 de outubro do ano letivo de 2017.

Fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica, como já explicitado anteriormente, este estudo levou em conta os interesses dos estudantes, os ritmos de aprendizagem e seu desenvolvimento psicológico, reconhecendo suas diferenças sem deixar de lado, entretanto, a sistematização lógica dos conhecimentos. Assim, favoreceu também o diálogo dos estudantes entre si e com o professor, sem, no entanto, abandonar o diálogo com a cultura historicamente acumulada (SAVIANI, 2007).

No primeiro encontro foi feito um levantamento do que as crianças sabiam sobre os temas a serem estudados. Propus, então, que elas pensassem no corpo como um carimbo que, quando coberto por tinta, pode deixar marcas características na impressão em um papel. No encontro seguinte essas marcas corporais seriam vistas como vestígios de um corpo que está em constante movimento e que pode deixar impressões por onde passa. Este corpo que deixa marcas em seus percursos diários também pode ser pensado como uma linha, ou seja, quando ligamos um ponto ao outro, estamos desenhando uma linha. São necessários movimentos precisos para traçar uma linha reta, mas os traços soltos e livres também seriam explorados, experimentados em aula futura, em uma envolvente “pintura de ação”.

Expliquei que em outro momento somaríamos a essas experiências o elemento música, transitando assim entre as linguagens da dança e do desenho que se entrelaçam nessas vivências, considerando a música com complemento pedagógico

25 Uma hora-aula tem a duração de 45 minutos.

ao conteúdo Artes Visuais. E, para concluir, criaríamos e vestiríamos nossa própria produção, desenvolvendo roupas pensadas para ganhar movimento corporal, inspiradas nos Parangolés de Hélio Oiticica.

Os relatórios completos com mais detalhes de cada encontro estão no Apêndice D. A seguir apresentamos o cronograma das aulas, com seus respectivos conteúdos e objetivos e os relatos de cada encontro com os principais apontamentos a serem destacados.

**Tabela 01 – Cronograma das aulas no terceiro bimestre de 2017**

| Data | Aula | Conteúdos | Objetivos |
|---|---|---|---|
| 03/08 | Primeiro encontro: Aula I | Impressões: corpo carimbo. (Composição, técnica de impressão utilizando o corpo como carimbo) | Investigar as marcas/formas/linhas do nosso corpo através da técnica de impressão. |
| 10/08 | Segundo encontro: Aula II | Vestígios: alguém passou por aqui! (Instalação artística) | Trabalhar a construção coletiva de uma instalação artística ampliando as possibilidades de exposição de um trabalho de arte. |
| 17/08 | Terceiro encontro: Aula III | Linhas: o ato de traçar. (Linhas) | Explorar o ato de traçar com diversos movimentos corporais. |
| 24/08 | Quarto encontro: Aula IV | Dança desenho (Linhas, desenho) | Vivenciar o desenho como uma experiência sonora e corporal. |
| 31/08 | Quinto encontro: Aula V | A linha que marca o trajeto do corpo – Parte I (Composição, linhas, formas, desenho abstrato) | Trabalhar com composições em tamanho ampliado e de forma coletiva. |
| 17/09 | Feriado | | |
| 14/09 | Sexto encontro: Aula VI | A linha que marca o trajeto do corpo – Parte II (Composição, linhas, formas, desenho abstrato, conceito de efêmero na arte) | Vivenciar um desenhar mais gestual e corporal. |
| 22/09 | Sétimo encontro: | Pintura de ação. | Trazer o movimento corporal para elaboração de uma pintura mais gestual |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Aula VII – | (Pintura abstrata) | e abstrata. |
| 29/09 | Oitavo encontro:<br><br>Aula VIII | Arte vestida – “totalidade-obra”<br><br>(Composição estética e performance artística) | Elaborar uma arte para ser vestida - performance artística. |
| 04/10 | Conselho de Classe Participativo (não teve aula de artes). | | |
| 11/10 | Programação especial da Semana da Criança (não teve aula de artes). | | |
| 18/10 | Nono encontro | Aula avaliação.<br><br>(Revisão de todas as aulas) | *Feedback* de todos os encontros como uma forma de avaliação. |

Fonte: Elaborado pela autora.

## 5.1 Aula I – Impressões: corpo carimbo

Na primeira aula, apresentei a Proposta Pedagógica a ser desenvolvida durante o período de 03 de agosto à 18 de outubro de 2017. Introduzi aos estudantes a minha proposta de aperfeiçoamento durante a realização do mestrado profissional, expondo a eles a questão problema da pesquisa: como utilizar nosso corpo e os movimentos corporais como instrumentos a somar em nossas experiências criativas nas aulas de Artes Visuais? Para isso foi importante reconhecer-se primeiramente como corpo e saber lidar com as semelhanças e diferenças entre os colegas, as quais aparecem o tempo todo durante as aulas. Partimos do conceito de corpo como aparato sensorial de Eagleton (2016), que leva em consideração o indivíduo do jeito que é, e ao mesmo tempo, a relação deste corpo individual com o corpo do outro.

Os estudantes do quarto ano são bem participativos e demonstraram curiosidade e entusiasmo diante das novidades apresentadas, conforme destacamos ao traçar o perfil da turma no item 2.2.

O método de trabalho, segundo a PHC, visa estimular a atividade e a iniciativa do professor (GASPARIN, 2005), nesse sentido, o professor planeja, propõe e é sujeito ativo no processo de ensino aprendizagem. Ainda de acordo com os pressupostos da PHC, o professor é responsável também por estimular o diálogo em

suas aulas, dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente.

Levando em consideração as afirmações acima a respeito do papel do professor na perspectiva histórico-crítica desenvolvemos diálogo, relatado abaixo, na seguinte direção, ao observar as imagens trazidas para a aula em uma apresentação de *slides*.

O nosso corpo deixa marca onde passamos: as pegadas na areia da praia, a marca dos dentes quando mordemos uma maçã, a marca de batom no copo. Nesse sentido, o desafio que se colocava era o de pensar outras formas de como o nosso corpo pode deixar marcas por aí. As crianças lembraram-se de exemplos, como o de deitar na neve ou na areia e, mexendo os braços, fazer o desenho de uma asa de anjo, ou da marca do pé no piso molhado do banheiro, entre outras.

Elas voltaram a esse exemplo da neve e percebemos que ninguém realmente tinha vivenciado isso; era algo que elas assistiam na televisão. Assim, estavam apropriando-se de uma experiência alheia, que ainda não foi vivenciada por eles. Esta mesma brincadeira, se feita na areia da praia, talvez fosse um exemplo mais próximo de sua realidade.

Quem nunca fez aquela atividade na educação infantil em que as professoras molham a mão da criança na tinta e carimbam o formato da palma da mão aberta em um papel?

Essa atividade nos remete à mesma forma de identificação que aparece nas paredes das cavernas datadas na história antiga, antes da escrita. Como um ‘negativo’, os antigos aspergiam o sangue de animais sobre a mão apoiada nas paredes das cavernas e depois retiravam, conseguindo dessa forma o contorno da mesma. Este processo de carimbar as mãozinhas com tinta, portanto, é quase uma assinatura, pois, naquela idade a criança ainda não sabe escrever.

Figura 14 – Marcas de mãos encontradas na caverna de El Castillo, Norte da Espanha

Fonte: <http://lgoarte.blogspot.com/2012/06/normal-0-21-false-false-false-pt-br-x.html>. Acesso em: 23 jun. 2018

A proposta desta aula, então, foi buscar com os estudantes o reconhecimento do próprio corpo em formas, linhas, impressões e marcas, indo além da palma da mão aberta em um papel. Para isso foi preciso sujarem-se um pouquinho. Os corpos das crianças foram utilizados por elas mesmas como uma espécie de carimbo, como um instrumento no processo de construção estética: o corpo que deixa marcas.

Nesse encontro conhecemos o trabalho de Yves Klein[26], que abordava a temática do corpo e do movimento como elementos marcantes em suas obras. Na década de 1960, Klein elaborou uma *performance* ao som de uma sinfonia, em que os corpos de modelos nuas eram molhados em uma tinta azul[27], como pincéis vivos. As modelos tinham seus movimentos dirigidos por Klein e, como carimbos, marcavam os papéis colocados nas paredes com suas impressões corporais. Desta maneira o artista pretendia afastar-se do academicismo, romper com o uso do pincel, da cor e do próprio cavalete convencional. O corpo, ou partes dele, aparece impresso na obra de arte, deixando, literalmente, a sua marca. Ele é utilizado como um instrumento para a criação, assim como o pincel. Quando olhamos somente para a obra pronta, impressa, sem saber da *performance* que produziu a obra, reconhecemos os corpos

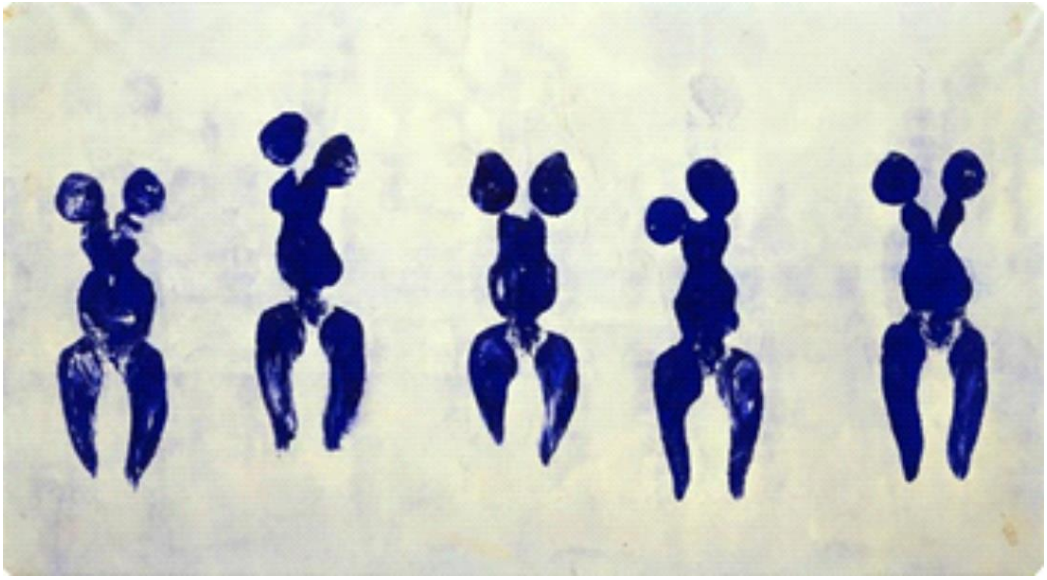
26 Yves Klein (1928-1962), artista francês considerado um percursor da Arte Contemporânea, conhecido por suas pinturas monocromáticas e por trabalhar com a temática do “vazio”.
27 Após vários experimentos, patenteou o *International Klein Blue*, 1960.

impressos, o que nos faz reconhecer que houve um gesto, um movimento corporal até chegar à impressão.

Figuras 15 e 16 – Performances de Yves Klein, Paris, 1960

Fonte: <https://www.artsy.net/artist/yves-klein>. Acesso em: 23 jun. 2018.

Figura 17 – Anthropometry of the Blue, Yves Klein, 1960



Fonte: <https://www.artsy.net/artist/yves-klein>. Acesso em: 23 jun. 2018.

Para introduzir a obra de Yves Klein, apresentamos às crianças a imagem da Figura 17, em que elas tinham que dizer o que o artista quis representar. As crianças acharam as imagens da obra semelhantes a muitas coisas, como a figura do Mickey Mouse, por exemplo, mas depois de entender que eram a impressão de um corpo feminino conseguiram perceber melhor as marcas do corpo na imagem.

Dialogamos sobre o uso do corpo das modelos como um pincel *(performance)*. As crianças admiraram-se porque as modelos estavam nuas, o que abriu a oportunidade de falar um pouco sobre como é comum a representação do corpo nu na história da arte, como a forma mais fiel de representar o ser humano e suas curvas anatomicamente realistas nas obras. Nesse momento o diálogo levanta uma dúvida dos estudantes e fomos buscar a resposta na história da arte para entender porque as modelos estavam nuas nos trabalhos do artista Yves Klein, pois na Pedagogia Histórico-Crítica é fundamental levar em consideração a cultura acumulada historicamente.

O exercício proposto nesta aula era que as crianças molhassem uma parte do corpo em uma almofada de tinta preta (esponja com tinta) e imprimissem em um papel branco, para experimentar o desenho de algumas formas próprias do corpo humano.

Cada grupo recebeu uma cartolina branca para colecionar fragmentos do corpo como carimbo. A impressão da palma da mão no papel foi logo a primeira tentativa dos estudantes ao começarem a realizar o exercício. Em seguida vieram variações, como a mão fechada e as costas da mão, só as falanges dos dedos, as digitais, o cotovelo, o antebraço. Alguns tiraram os tênis e imprimiram o formato do pé. Por ser um momento de experimentação não havia a preocupação de elaborar uma composição, por exemplo, mas o intuito era o de aguçar a curiosidade para as linhas e formas que iam aparecendo no papel.

Figuras 18 e 19 – Fotografias do acervo da pesquisadora, 03/08/2017

Fonte: Acervo da pesquisadora, 03/08/2017.

Algumas crianças envolveram-se de tal forma com o exercício que fizeram uma verdadeira *performance*. Começaram tirando os tênis e imprimindo os pés no papel; um deles dançava sobre o papel espalhando tinta com a ponta dos pés. Imprimiram a bochecha, a testa, as costas, a barriga, o antebraço, o nariz. Um deles ficou todo pintado de preto, assim como um pincel sujo de tinta – *corpo pincel*.

Figuras 20, 21 e 22 – Fotografias do acervo da pesquisadora, 03/08/2017

Fonte: Acervo da pesquisadora, 03/08/2017.

Ao término desta primeira proposta paramos para olhar e analisar os resultados, a produção de cada grupo separadamente. Que marcas os estudantes carimbaram? Que partes do corpo utilizaram? Como fizeram para imprimir? Fizeram algum movimento preciso para conseguir tal marca? Trabalharam repetições, sobreposições? As crianças iam relatando a experiência e mostrando a parte do corpo a que pertencia cada marca/impressão no papel e a professora anotava ao lado das marcas a parte do corpo a que pertenciam.

Foi um momento de parar e olhar para o que foi feito, para as diferenças e semelhanças entre cada trabalho e as técnicas criadas pelas crianças durante o processo: “como colocar pouca tinta para imprimir e ter um resultado diferente de se colocar bastante tinta”, “com menos tinta é possível perceber melhor as linhas e

detalhes da palma da mão", entre outros exemplos. O diálogo sobre o processo e o resultado do trabalho tornou a experiência mais significativa para os estudantes, pois, desta forma, eles conseguiram assimilar melhor o que foi feito. A valorização do diálogo marca uma característica da Pedagogia Histórico-Crítica, que fundamenta essa prática pedagógica.

Figura 23 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 03/08/2017

Fonte: Acervo da pesquisadora, 03/08/2017.

A proposta de experimentação[28] dá continuidade ao exercício anterior. Os estudantes deveriam selecionar algumas marcas que testaram naquele exercício e, a partir delas, elaborar uma composição. Eles poderiam trabalhar com a repetição de formas orgânicas, sobreposições, transparências etc. Nesta proposta os estudantes utilizaram tinta branca em um suporte de fundo preto (papel cartão), ao contrário do primeiro exercício.

28 A experimentação só foi realizada no encontro seguinte, em que retomamos o assunto do 'corpo que deixa marcas' para dar continuação a proposta, pois não tivemos tempo para executar na aula anterior.

Figura 24 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 10/08/2017

Fonte: Acervo da pesquisadora, 10/08/2017.

Ao fim da aula, conversamos sobre as composições de cada grupo. Segundo os apontamentos feitos pelos estudantes, alguns grupos começaram a fazer um tipo de composição, mas não gostaram do resultado e iniciaram uma nova proposta. Isso demonstra que os estudantes apresentam uma preocupação com o resultado estético de suas produções. Essa atitude de não gostar do que fez e querer descartar para começar algo novo acontece frequentemente nas aulas. Faz parte do processo, de tentar várias vezes até chegar a um resultado que mais lhes agrade. O professor, no entanto, tem de estar atento para que isso não se torne um hábito e que os estudantes não desperdicem material ou não concluam as atividades propostas, ficando só no processo. Assim, é adequado estimulá-los a trabalharem em seus esboços, perseguindo o melhor resultado e concluindo seu trabalho para aquela etapa.

A proposta era trabalhar em duplas, por isso foi preciso conversar previamente com o colega e combinar o que fazer. O diálogo para um breve planejamento é importante no processo de criação em conjunto[29]. Entretanto, muitos estudantes foram no impulso e não planejaram que tipo de composição fariam, por isso tiveram de

29 Essas questões de que era preciso dialogar com o colega inicialmente para uma construção coletiva do trabalho foram tratadas pela professora ao explicar a proposta.

refazer ou de encontrar outras soluções para resolverem esteticamente o trabalho durante o processo.

De acordo com Gasparin, “o conhecimento, como fato histórico e social supõe sempre continuidades, rupturas, reelaborações, reincorporações, permanências e avanços” (GASPARIN, 2005, p. 06). São questões que fazem parte do processo criador: reelaborar, mudar a direção, trocar de ideia e ampliar o repertório.

Quando paramos para conversar sobre a composição de cada grupo, conseguimos perceber esses processos, as diferentes formas que cada grupo encontrou de trabalhar e como uma mesma proposta pode ser resolvida de tantas maneiras diferentes. Alguns paralelos podem ser tecidos entre o processo criador dos estudantes e o dos artistas, pois, guardadas as devidas proporções, as crianças experimentam e reelaboram, inclusive necessitando ampliar seu repertório.

Figura 25 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 10/08/2017

Fonte: Acervo da pesquisadora, 10/08/2017.

Como resultado, alguns grupos elaboraram uma composição mais figurativa. Outros pensaram em preencher o espaço com as marcas, de forma mais abstrata. Houve também quem recorresse à sobreposição das impressões para cobrir um

desenho que não gostou. E assim foram construindo as ideias pelo caminho.

Em um dos relatos, um menino disse que inicialmente queria fazer sozinho, porque já tinha a ideia pronta na cabeça, mas, como a professora pediu para ser em dupla, acabou sendo interessante trabalhar com o colega, que o ajudou bastante na construção do trabalho e contribuiu ampliando suas ideias. Ao contrário do que pensava, trabalhar em dupla foi algo que somou para sua produção.

Eles utilizaram tinta preta para contrastar com o branco e construir a imagem, que teve várias interpretações (Figura 28). Uns falaram que era um palhaço, outros que era uma casa, um castelo, um coelho. Ressalta-se que tanto crianças quanto adultos que não possuem formação no campo das Artes Visuais, apresentam a tendência de interpretar a arte unicamente de forma figurativa. Com o passar do tempo, a partir da ampliação do repertório, os estudantes aprendem que a interpretação figurativa não é a única possível. As experiências abstratas conduzem a outros exemplos de formas de interpretação e leitura de imagens.

Figuras 26, 27 e 28 – Fotografias do acervo da pesquisadora, 10/08/2017

Fonte: Acervo da pesquisadora, 10/08/2017.

Nessas composições não utilizamos o pincel para trabalhar com a tinta, contudo as mãos foram as grandes protagonistas da proposta, que teve a referência dos trabalhos de Klein para auxiliar a compreensão da ideia de 'corpo pincel'. Essa experimentação também serviu como uma breve introdução para a proposta do próximo encontro, em que este 'corpo que deixa marcas' por onde passa também percorre caminhos em que pode deixar vestígios de sua passagem.

## 5.2 Aula II – Vestígios: alguém passou por aqui!

A segunda aula dá continuidade à ideia iniciada na aula anterior, sobre o 'corpo que deixa marcas'. Nessa aula tivemos como referência a artista brasileira Regina Silveira (1939- )[30], cujo trabalho traz, de forma marcante, vestígios do corpo, tais como pegadas ou sombras que aparecem em instalações e fazem com que esses vestígios ocupem lugares inusitados. Seus trabalhos brincam com o nosso olhar, criando ilusões e confusões em nossa mente. Imagens bidimensionais tornam-se tridimensionais quando encontramos o ponto de fuga; sombras aparecem sem seus referentes ou o referente não é exatamente sua sombra. Existe um movimento implícito em seus trabalhos, que aparece ao observador de forma subjetiva. O corpo se faz presente em partes nas suas impressões, que tomam o espaço inusitado, mas o movimento está oculto na obra.

Figura 29 – Ocupação Regina Silveira, Itaú Cultural, 2010

30 Regina Silveira, natural de Porto Alegre (RS), é uma artista multimídia, gravadora, pintora e professora.

Fonte: <http://argemeceblog.blogspot.com.br/>. Acesso em: 01 mai. 2017.

Figura 30 – Instalação de Regina Silveira

Fonte: <http://reginasilveira.com>. Acesso em: 23 jun. 2018.

A criança tem como instrumento de trabalho seu corpo, este está prestes a percorrer novos trajetos de aprendizagem e descobertas, novos caminhos para a arte e para experiências artísticas. Eles estão curiosos para ocuparem lugares inusitados, guiados pela intensa vivacidade infantil. Por onde cada criança tem passado?

Imaginemos que um de nossos colegas deixasse pegadas por todos os lugares da escola em que passou durante um período do dia letivo. Do portão de entrada até o pátio, onde deixou muitas pegadas porque estava brincando de pega-pega, depois até a sala de aula, de lá até o banheiro e assim por diante até terminar o horário da aula daquele dia. Suponho que haveria muitas marcas na escola. O nosso corpo percorre diversos espaços ao longo de um dia. Que espaços inusitados da escola vocês gostariam de percorrer e deixar pegadas? Ampliando a reflexão sobre esse corpo que percorre os espaços da escola, a professora propõe outra forma de aprofundamento.

O exercício proposto consistiu em imprimir com tinta preta em papel transparente do tipo adesivo pegadas das crianças, ou melhor, da sola de seus calçados. O calçado não é propriamente o corpo, mas parte dos adereços que envolvem os corpos no cotidiano. O tipo de calçado, a cor, o estilo, caracterizam cada criança, assim como os desenhos da sola do calçado ou o tamanho do calçado os identificam/diferem[31]

Depois de conhecer e de conversar sobre o trabalho da artista Regina Silveira, partimos para a segunda etapa da aula: deixar as nossas próprias pegadas pelo caminho! Na proposta de experimentação os estudantes tinham o desafio de ocupar espaços da escola para inserir suas pegadas impressas em adesivos. O desafio era traçar um percurso pela escola com as pegadas, incluindo lugares inusitados, assim como a artista Regina Silveira. Sugerindo caminhos ou apontando direções, a proposta era pensarmos quais são esses espaços na escola a serem colocadas as pegadas e se estas poderiam causar estranhamento em outras pessoas que frequentam o espaço.

Figuras 31, 32 e 33 – Fotografias do acervo da pesquisadora, 10/08/2017

31 Como a tinta sobre esse adesivo demora um tempo para secar deixamos a experimentação e intervenção na escola para o encontro da semana seguinte.

Fontes: Acervo da pesquisadora, 10/08/2017.

Iniciamos o trajeto de intervenção pela própria sala do quarto ano. Colamos na janela do lado de fora da sala (sugestão da funcionária da limpeza[32], que foi até buscar um pano para tirar a poeira da janela para melhor colar o adesivo da pegada). Colamos também em cima da mesa do refeitório, na parede do banheiro masculino, no azulejo do tanque de lavar as mãos e na tabela de basquete. As pegadas eram diferentes por se tratarem se diferentes texturas das solas dos calçados das crianças.

Por meio desta experimentação os estudantes começaram a ter uma noção de arte que sai da produção individual no papel e que ocupa o espaço da escola, que é elaborada e realizada no coletivo, que é pensada com algum propósito, que pode ser feita para provocar uma reação em quem a percebe. Que tipo de reações o trabalho artístico pode causar? Esse tipo de proposição vai passar por conceitos do universo

32 É importante destacar que quando uma proposta sai do espaço da sala de aula ela alcança outras pessoas frequentam o espaço escolar, como foi o caso da funcionária da limpeza.

da arte, como *intervenção*[33] e *instalação*[34], que não ficam só na teoria, mas são entendidos na prática. Um exemplo disso é o trabalho da artista Regina Silveira (Figura 34) que foi apresentado para os estudantes por *slides*, chamado “Passeio Selvagem” (2009), em que a artista faz uma projeção a *laser* nos prédios e ruas na noite da cidade de São Paulo, de uma animação digital de pegadas de animais em grandes proporções. Nesse exemplo podemos perceber que a obra de arte ocupa os espaços da rua e do cotidiano de uma cidade. E podemos imaginar o estranhamento que esse trabalho pode causar nas pessoas que passam por esse espaço público e que nem sabe que se trata de um trabalho de arte.

Figura 34 – Passeio selvagem, Regina Silveira, 2009

Fonte: Foto Nilton Silva. Disponível em: <http://reginasilveira.com>.

Em outro momento, já passada uma semana da intervenção artística “Pegadas”, as crianças relataram que alguns adesivos já haviam sido retirados de onde foram colados primeiramente. E que ouviram algumas crianças de outras turmas

33 Intervenção: prática artística que se dá, assim, sobre uma realidade preexistente, que possui características e configurações específicas, com o objetivo de retomar, alterar ou acrescentar novos usos, funções e propriedades e promover a apropriação da população daquele determinado espaço. Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo8882/intervencao>. Acesso em: 17 jun. 2018 às 16:35.

34 Instalação: nome dado às obras Contemporâneas que levam em conta as características do espaço expositivo na qual serão mostradas e a participação do espectador ao percorrê-las.

da escola, comentando: “como alguém fez uma pegada lá no alto?” (cesta de basquete) e que “quem fez isso é 'parkourseiro’” (referente à modalidade esportiva de origem francesa de ultrapassar obstáculos urbanos com o corpo, o *parkour*) – conversando entre elas. Isso fez as crianças entenderem que a arte pode causar estranhamento às pessoas, até mesmo pelo fato de os colegas das outras turmas talvez nem terem se dado conta de que se tratava de um trabalho de arte.

Figuras 35 e 36 – Fotografias do acervo da pesquisadora, 17/08/2017

Fonte: Acervo da pesquisadora, 17/08/2017.

Figuras 37 e 38 – Fotografias do acervo da pesquisadora, 17/08/2017

Fonte: Acervo da pesquisadora, 17/08/2017.

Partindo desse diálogo quase que informal durante a aula, percebi a deixa para explicar que, na Arte Contemporânea, uma das características quando a obra de arte é inserida em lugares abertos e públicos, é que ela se torna efêmera, ou seja, está sujeita às intervenções de pessoas e do tempo. O artista não tem domínio sobre o que pode acontecer com a obra depois do momento em que instala nesses ambientes suas intervenções artísticas, assim como alguns dos trabalhos da artista Regina Silveira, por exemplo.

Efêmero é tudo aquilo que é passageiro, assim, as obras de arte já não carregam o peso de serem eternas em sua materialidade, mas podem ser eternizadas através de registros fotográficos ou vídeos, uma característica que o avanço da tecnologia trouxe para a arte. Aqui, mais uma vez, partimos de uma colocação feita pelos estudantes em um dos momentos de diálogo referentes à prática pedagógica para aprofundarmos conceitos do ensino de arte, oportunizando a eles a chamada *práxis.*

### 5.3 Aula III – Linhas: o ato de traçar

Em minha experiência docente percebo que muitas crianças têm dificuldade de

traçar uma linha reta ao desenhar e acabam se voltando para o artifício de utilizar uma régua. Não tenho nada contra o uso da régua, quando ele é realmente necessário. Mas, no ato de desenhar, o uso da régua limita e quebra a fluidez que pode ter o desenho. Traçar uma linha reta exige segurança, firmeza na mão que segura o lápis, certeza de onde se quer chegar, do trajeto que se quer traçar, ou seja, de onde começa e termina o traço. É preciso saber minimamente a direção que se quer seguir. Essas são características que faltam em muitas crianças no ato de desenhar, porque a técnica, o treino, o desenvolvimento do conhecimento artístico tem ocupado outros espaços na sociedade e no ensino de arte, muitas vezes os conhecimentos clássicos dão lugar aos subprodutos da indústria cultural.

Ter sensibilidade para perceber o movimento que fazemos quando desenhamos vai além da mão que segura o lápis, se prolongando por todo o corpo. Isso ajuda a criança a ter consciência do próprio corpo e do movimento, pois, segundo Vasconcelos (2015) em seus estudos sobre o desenhar, um simples risco pode ter diferentes intensidades em suas linhas.

Quando se risca na superfície são relacionados pertencimentos e apropriações dos materiais com aquele suporte. “Um risco é um desenho por ser uma concretização da representação, todavia ele exige um entendimento sobre a linha” (VASCONCELOS, 2015, p. 32). As crianças podem exercitar mais isso nas aulas de artes, ao se trabalhar a parte gestual necessária ao ato de riscar, as intensidades que se pode ter em uma linha, a variação de materiais e suportes. Assim, a criança passa a desenvolver um desenhar mais solto e aberto a novas possibilidades.

Primeiramente realizamos o exercício de traçar linhas contínuas e retas do início ao fim da folha, sem tirar o lápis do papel. Naquele dia, o papel utilizado era do comprimento de duas folhas do tamanho A4. A ideia era trabalhar com a repetição do movimento e com variações de linhas. Entre as variações podemos explorar a intensidade do traço no papel: traçar uma linha bem fraquinha e fininha ou uma linha mais grossa e forte, sem o apoio da régua. Algumas crianças tiveram dificuldade em não tirar o lápis do papel e de fazer a linha reta.

Figura 39 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 17/08/2017

Fonte: Acervo da pesquisadora, 17/08/2017.

A linha é a ligação entre um ponto e outro. No jogo abaixo, isso é representado pelo ponto de partida e o ponto de chegada. Uma linha pode ser representada de diversas maneiras, pode ser uma linha reta, curva, tracejada, etc.

A experimentação teve por objetivo explorar o ato de traçar linhas utilizando para isso diversos movimentos corporais. Foi organizada na forma de um jogo, o “Traço a traço”: em um papel grande fixado no chão as crianças tiveram que atravessar o comprimento do papel desenhando linhas (ponto de partida e de chegada) de diferentes formas propostas pela professora na forma de ‘cartas desafios’ como, por exemplo: rolando no chão, girando, dando cambalhota, desenhando de costas.

Figuras 40 e 41 – Fotografias do acervo da pesquisadora, 17/08/2017

Fonte: Acervo da pesquisadora, 17/08/2017.

O objetivo do jogo era cumprir o desafio até o fim, e desafiar os colegas. Quem cumprisse o desafio ganhava uma marca de “#” feita de caneta vermelha nas costas da mão. Essa foi uma estratégia que auxiliou o controle de quem já havia participado

do jogo e de quem ainda não. Ao participar do jogo, a criança traçava linhas de diversas formas diferentes explorando os movimentos corporais.

Figuras 42 e 43 – Fotografias do acervo da pesquisadora, 17/08/2017

Fonte: Acervo da pesquisadora, 17/08/2017.

As crianças, mais do que nós, adultos, sabem o quanto é importante respeitar as regras do jogo para que ele possa acontecer. As regras do jogo eram as seguintes: cada criança sorteou uma ‘cartinha’ que continha um desafio de atravessar o papel desenhando. A carta com um desenho de asterisco (*) significava que ela tinha que escolher um dos colegas para lançar a ele um desafio. Assim as crianças também podiam desafiar umas às outras, criando outras formas de traçar as linhas, que era outra forma deles participarem e entrarem nas proposições do jogo. Por exemplo, uma criança fez uma proposição que era a junção de vários tipos de linhas. Para todos entenderem ela desenhou no quadro como seria o seu desafio.

A criança que completava o desafio escolhia outro colega para ser desafiado, e assim por diante. E recebia na mão a marca da “#”: *cumpriu o desafio!* Todos

ajudavam a decidir se o colega completou ou não o desafio, dependendo do seu desempenho durante o percurso. A ideia da "#": *cumpriu o desafio!* funcionou também como um elemento motivador do jogo, as crianças queriam participar para ganhar o desenho da # na mão. Talvez por esse símbolo # fazer parte desse universo da linguagem virtual, bastante utilizado pelas crianças nas redes sociais, elas se identificaram com isso.

Figura 44 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 17/08/2017

Fonte: Acervo da pesquisadora, 17/08/2017.

O jogo não era de caráter competitivo, um contra o outro, mas o desafio proposto por ele era individual. Quem quisesse participar poderia aceitar o desafio ou não. Um dos estudantes, por exemplo, teve bastante dificuldade (se arrastando como um soldado) e bem devagar conseguiu chegar até o fim, com a torcida e apoio dos colegas. Chegou bem cansado ao final. Realmente era preciso utilizar o corpo todo para cumprir os desafios até o fim e realizar diversos movimentos, como um exercício físico, gestual e corporal.

Nem todos os estudantes participaram efetivamente do jogo, por causa do tempo da aula, mas todos participaram de alguma forma, incentivando os colegas a chegarem até o final do desafio, entregando a caixa dos desafios, propondo desafios para os colegas, etc.

Mais ao final da aula, o jogo foi fluindo melhor, os estudantes assimilaram bem

a ideia do jogo e ele foi acontecendo. Concluímos a atividade com uma breve conversa. Um dos colegas relatou que gostou muito da aula e que uns desafios eram mais difíceis que outros, que alguns quase que não conseguiram cumprir, mas que gostou porque a aula foi bem diferente do normal. Por meio do jogo as crianças exploraram o ato de traçar linhas, através de diferentes movimentos corporais, possibilitando um desenhar mais amplo e gestual.

Esteticamente o resultado foi um papel todo desenhado, com diversas linhas sem uma forma definida, como um desenho abstrato. Os desenhos foram se sobrepondo, resultando em uma grande composição coletiva. O jogo é uma prática que faz parte do cotidiano das crianças, eles se deixam envolver por essa atividade lúdica, e quando o conteúdo está bem articulado à esta atividade a aprendizagem torna-se uma experiência agradável e significativa.

## 5.4 Aula IV – Dança desenho

Dançar é movimentar-se, experimentar possibilidades de movimentos no ritmo de uma música. Desenhar é pensar por meio de formas e linhas, deixar o traço fluir, é um movimento que transforma linhas em representações visuais e estéticas. É observar e fazer relações. A origem da palavra desenho deriva do latim *designo*, que significa marcar, traçar, designar.

Da mesma forma, quando ouvimos uma música o nosso corpo logo responde com movimentos ritmados, é como se a música fosse um sinal de que o corpo está livre para criar movimentos e deixar-se levar pelo som. Imagine que motivante pode ser se utilizar disso para realizar uma composição estética. É nesse sentido que foi criado o projeto *SegniMossi*[35], que une os movimentos corporais e a arte em um laboratório de dança/desenho. Simona Lobefaro e Alessandro Lumare[36] desenvolvem o projeto de laboratório voltado para crianças em que a proposta é desenhar com todo

35 *SegniMossi* nasceu em outubro de 2014 de uma ideia de Alessandro Lumare e Simona Lobefaro. Trata-se de um projeto de pesquisa que se desenvolve em três áreas distintas: oficinas para crianças e adultos, capacitação para educadores e desempenho interativo. No Brasil trabalham em parceria com o SESC. Fonte: <http://www.segnimossi.net>.

36 Simona Lobefaro é coreografa e trabalha e pesquisa dança Contemporânea e performance. Alessandro Lumare é autor de livros, cineasta, dançarino e educador sociocultural.

o corpo, correndo, saltando, rindo, desenhando sem olhar, com a voz, ou no ar. As produções são vestígios de processos, pois, para eles, o que realmente interessa é viver a experiência.

Os vídeos publicados pelo *SegniMossi* mostram essa interação do corpo da criança em movimento e um processo estético criativo e gestual. Ao observar os vídeos das oficinas realizadas pelo projeto *SegniMossi*, desde o primeiro momento percebi em suas propostas algo bem semelhante ao que vinha idealizando para minha pesquisa na escola – a ideia de explorar os movimentos corporais para criar práticas que desenvolvam o processo criativo das crianças nas aulas de Artes Visuais. Esse projeto aproxima-se de minha pesquisa e a fundamenta-a como um trabalho que é voltado também para crianças. Por isso, estou apropriando-me de algumas de suas propostas de experimentações para somarem-se às minhas aulas, adaptando-as para a realidade e os objetivos da escola.

No laboratório de dança/desenho as crianças pesquisam formas diferentes de se movimentar, a cada proposta descobrem e criam possibilidades de movimentos corporais, que deixam rastros, impressões, linhas, riscos, desenhos. Vasconcelos (2015) diz que o desenho nunca é só o que ele representa, “pois há todo um processo de transfiguração do abstrato ao concreto. O desenho é filho da ação. Sendo pensamento, ele se torna gesto e com isso se concretiza visível” (VASCONCELOS, 2015, p. 25). Essas propostas lúdicas sugerem movimentos que resultam em desenho, em sua grande maioria, abstratos, pois o que importa aqui não é a composição ou a representação, mas o gesto, a ação que o concretiza como visível.

O laboratório de dança/desenho desenvolve propostas que apontam uma direção para a minha prática pedagógica, no sentido de levar os estudantes a um desenhar mais gestual e corporal, um desenhar que flui dos movimentos tão espontâneos das crianças.

Figura 45 – Proposta do laboratório de dança/desenho *SegniMossi*

Fonte: <http://alessandrolumare.blogspot.com.br/>. Acesso em: 23 jun. 2018.

O primeiro exercício foi em um papel grande fixado na parede, em que as crianças com um giz de cera em cada mão, tinham que criar linhas partindo da repetição de movimentos com os braços no ritmo da música[37]. Era preciso ocupar os espaços do papel com formas e cores de maneira equilibrada e harmoniosa. Ao dar um sinal, as crianças iam trocando de lugar. Com giz de cores diferentes os desenhos foram se sobrepondo ao longo da experiência.

O objetivo desse exercício é trabalhar com uma proposta de desenho de linhas mais gestual e corporal em um suporte grande que permitisse um se movimentar no ritmo da música sem se preocupar com uma representação figurativa, mas em preencher os espaços desse grande papel coletivamente. É um exercício introdutório para a temática da aula.

37 CD: Coletânea – *Original Soundtrack* DUETS.

Figura 46 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 24/08/2017

Fonte: Acervo da pesquisadora, 24/08/2017.

Nessa aula a referência é o trabalho de uma artista que desenvolve desenho da linha contínua utilizando o movimento corporal. A americana Heather Hansen[38] faz desenhos que são uma fusão das Artes Visuais com a dança. Realiza performances em que desenha sobre um enorme papel branco com pedaços de carvão em suas mãos, com movimentos fluidos, ritmados e repetitivos, utiliza seu próprio corpo como ferramenta e componente de seus trabalhos. Desta forma, a artista imprime seus gestos e explora as formas obtidas com a transposição dos movimentos humanos, harmoniosamente. O resultado de seu trabalho é surpreendente, embora o potencial esteja no processo.

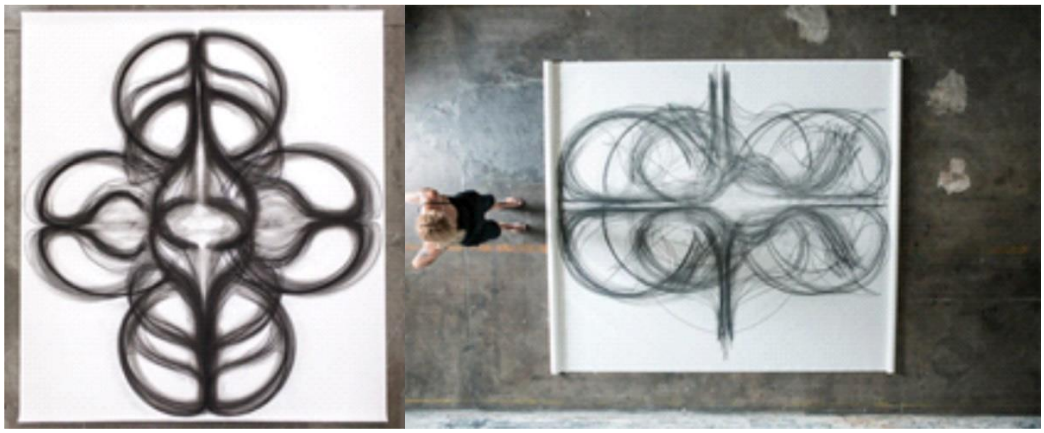
Seguindo a linha do pensamento histórico-crítico, no momento de contextualizar a obra o professor é aquele que traz questionamentos e as mais variadas informações e que com isso desperta nos estudantes a curiosidade pelo conhecimento da obra (ROSA, 2017).

Seguindo essa perspectiva, com o auxílio do projetor de imagens apresentei para turma primeiramente uma fotografia do trabalho da artista Heather Hansen (Figura 47). Sem dar nenhuma informação inicial sobre essa imagem, entretanto, fiz alguns questionamentos às crianças: O que era? Como foi feito? Que tamanho tem?

38 Heather Hansen é uma artista performática e dançarina contemporânea estadunidense.

“Parece que ela utilizou um transferidor”, disse um estudante ao observar a imagem.

Figura 47 e 48 – Obras da artista Heather Hansen, 2013



Fonte: <www.heatherhansen.net/>. Acesso em: 23 jun. 2018.

Em seguida, apresentei outra imagem em que a artista aparece em pé ao lado do trabalho (Figura 48), imagem que já dava uma ideia melhor da dimensão da obra. Para complementar, passei dois vídeos[39] da artista fazendo a *performance*, ou seja, desenhando. Durante o vídeo um dos meninos, ajoelhado no chão, imitava com os braços o movimento da artista enquanto assistia. O vídeo despertou a curiosidade deles, diferente da imagem sozinha, com ele as expressões foram outras. A força do trabalho dessa artista está no processo criador, no corpo que dança sobre o papel com seus movimentos fluídos e simétricos que vão, aos poucos, construindo a imagem.

39 Vídeos de Heather Hansen: <https://www.youtube.com/watch?v=mnnUpxAuWUI>; <https://www.youtube.com/watch?v=C4oBc-o1npg>.

Figura 49 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 24/08/2017

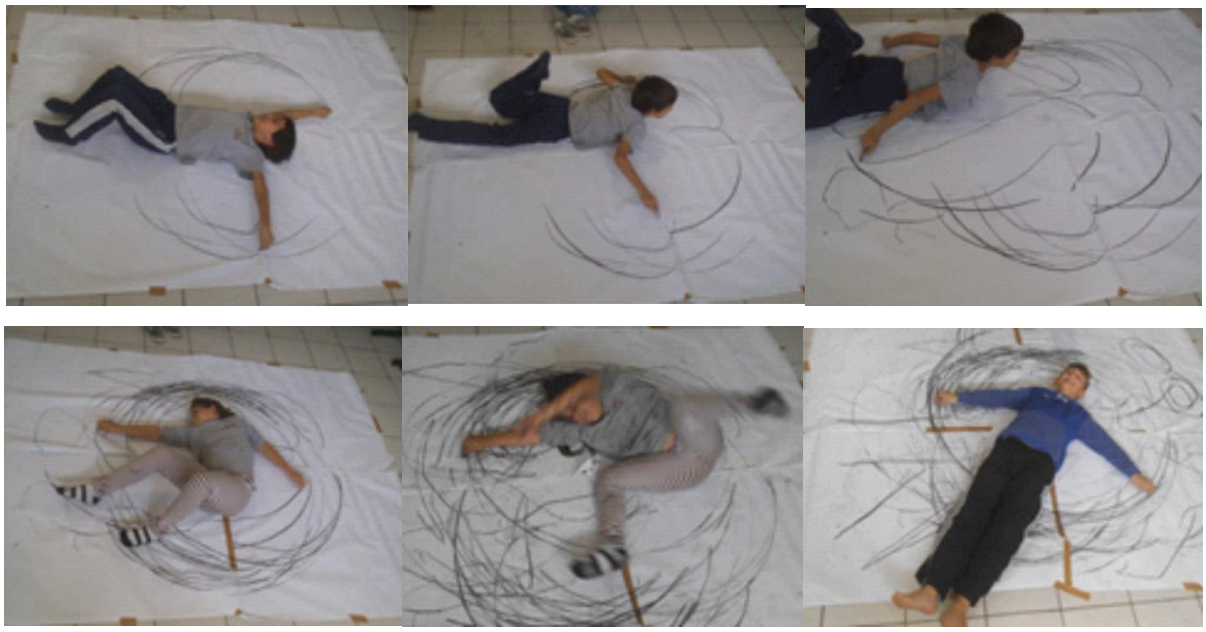
Fonte: Acervo da pesquisadora, 24/08/2017.

Também assistimos um breve documentário sobre *SegniMossi*40. Eles identificaram-se por ver que eram crianças que estavam fazendo os exercícios de dança-desenho41.

A proposta didática que teve como referência o trabalho da artista Heather Hansen foi a experimentação realizada em um grande papel fixado no chão, tendo como objetivo criar movimentos contínuos que formassem uma imagem. Colocamos uma música de fundo que dava ritmo aos movimentos. Participou um estudante por vez, mas o papel/suporte era o mesmo para todos, logo, as linhas foram se sobrepondo. A música foi um grande elemento motivador nessa aula. Eles experimentaram diversos movimentos e desenhavam ao mesmo tempo. Utilizaram giz carvão, assim como a artista, podendo, inclusive, segurar um giz em cada mão para riscar. O carvão é um material que está entre o duro e o macio, causa impacto ao desenhar muito forte e salta aos olhos ao aparecer no branco do papel.

40 Vídeo: Segnimossi: <https://www.youtube.com/watch?v=Di56qTbdW7o>.
41Enviei estes vídeos para o grupo de *WhatsApp*, mas eles não assistiram. Também pedi para que viessem usando roupas pretas, mas não vieram.

Figuras 50, 51, 52, 53, 54, 55 – Fotografias do acervo da pesquisadora, 24/08/2017



Fonte: Acervo da pesquisadora, 24/08/2017.

Ao fim da aula conversamos um pouco sobre a experiência: o trabalho tornou-se bem mais interessante depois que eles perceberam como era feito, após terem conhecido o processo criador, do que apenas a imagem da obra finalizada. Se não soubessem, não seria a mesma coisa. Percebemos que quando usamos o corpo todo para desenhar, os movimentos são mais amplos e fluidos, por isso a música pode influenciar no ritmo dos movimentos para desenhar.

Ainda realizamos uma última atividade, uma brincadeira de “faz de conta”, de “pintura imaginária”, no ritmo da música. A professora ia dando algumas orientações: *“imaginar que tinha tinta na palma das mãos e que está desenhando ao som da música, desenhar círculos, com as duas mãos, desenhar formas como retângulo e triângulo grande e pequeno, invertido, de vários tamanhos e sentidos, desenhar um espiral com as mãos no alto e também bem próximo do chão, desenhar uma árvore que vem lá da raiz, sobe o tronco e desenhar suas as folhagens”*. E por fim, dançar livremente, desenhando movimentos no ar!

Neste exercício simples um primeiro momento é aquele em que a professora propõe os movimentos e, em um segundo momento os estudantes podem se movimentar conforme as suas referências culturais/corporais, que são diferentes das

propostas pela professora.

Figura 56 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 24/08/2017

Fonte: Acervo da pesquisadora, 24/08/2017.

## 5.5 Aula V – A linha que marca o trajeto do corpo (Parte I)

O artista espanhol Joan Miró (1893-1936)[42] foi fotografado em uma praia na década de 1970 desenhando na areia com um pedaço de madeira. Esse desenho lhe exigiu um gestual muito mais ativo e corporal do que desenhar em uma folha sobre a mesa, sentado em uma cadeira, e lhe permitiu realizar uma *performance* corporal, assim como Pollock[43] (1912-1956) em suas pinturas de ação.

Assim, compreendemos que ampliar o suporte de um desenho ou de uma pintura demanda muito mais movimentos corporais do artista. Foi o que fez também o artista contemporâneo norte-americano Jim Denevan[44] (1961- ), que se utiliza da areia das praias como tela e matéria-prima para suas criações.

Nem tão performático como Pollock, Jim Denevan faz um estudo, ou seja, desenha antes em um caderno todas as formas que irá produzir, seus desenhos são

42 Joan Miró foi um importante artista espanhol (pintor, gravador, escultor e ceramista).
43 Jackson Pollock: pintor americano que fez parte do movimento do expressionismo abstrato.
44 Jim Denevan: artista estadunidense conhecido pelos seus trabalhos em grande escala na areia, no gelo e na terra.

inspirados em padrões da natureza, como rachaduras na lama e ondas ou em formas geométricas. Para executar as obras, faz uso de ferramentas de jardinagem que o auxiliam nesses desenhos de grandes proporções – em alguns casos ele amarra o rastelo na parte de trás de uma bicicleta e vai pedalando para desenhar. A linha marca o trajeto percorrido pelo corpo do artista na areia.

Figura 57 – Joan Miró desenhando na areia

Fonte: Exposição A Força da Matéria. Disponível em: <http://cristianismoemmente.com.br/category/artigos-e-resenhas/>. Acesso em: 23 jun. 2018.

Figura 58 – Jim Denevan desenhando na areia

Fonte: <http://www.jimdenevan.com>. Acesso em: 23 jun. 2018.

Desta forma, a proposta da Aula V partiu destes dois artistas Joan Miró e Jim Denevan. Como a escola em que trabalho fica bem próxima à praia, foi possível ir até lá para realizar as nossas composições na areia.

A ideia era trabalhar novamente com as linhas, como linhas contínuas. Pois as linhas são a estrutura móvel dos desenhos, são elas que direcionam o olhar do espectador ao apreciá-los.

Edith Derdyk, artista contemporânea e pesquisadora da linha, em seu livro *Formas de pensar o desenho* explica a linha como sendo o

> [...] depósito gráfico da pulsão, do ritmo do movimento, da ação motora e energética, revelando no papel pontos, traços manchas, resultantes da interação mão/gesto/instrumento. Desta interação, nascem as qualidades expressivas da linha: a intensidade, a duração, a direção, a espessura, a dimensão, o ritmo, a tensão e a tipologia. (DERDYK, 1989, p. 144).

Esse conteúdo é interessante, pois a própria escrita cursiva é, para as crianças dessa faixa etária, algo mais visual, como um desenho de linha contínua, do que significado de palavras.

Como em todo planejamento escolar, imprevistos acontecem, e aconteceu que o dia amanheceu frio e ventando, e não seria prudente sair com as crianças nesse tempo. Então decidimos por adiar a ida à praia e partir para uma proposta semelhante.

Os estudantes assistiram a um vídeo[45] do processo do artista Jim Denevan, em que ele vai de bicicleta até a praia e desenha na areia com um rastelo de jardinagem preso atrás da bicicleta. Também lhes apresentei mais uma imagem de Miró e outras semelhantes de Jim Denevan. Enquanto apresentava as imagens no projetor, sugeri que fossem anotando em uma folha os tipos de desenhos do artista, fazendo um esboço para a atividade seguinte. Isso ajudou para que eles prestassem mais atenção nas formas utilizadas pelo artista, umas mais geométricas, outras mais orgânicas, que lembram elementos da natureza, como a onda do mar ou rachaduras da terra.

Já a etapa de experimentação poderia ser feita em grupo, duplas ou individualmente: foi realizado um trabalho ampliado no chão do pátio da escola, com giz de quadro negro na cor branca. Como o chão da escola é nas cores azul escuro e verde, os desenhos em branco se destacaram bastante.

---

45 Vídeo: As linhas de Jim Denevan: <https://www.youtube.com/watch?v=vfP-RjQfgPI>.

Os grupos foram terminando seus esboços de desenho e organizando-se no espaço do pátio da escola. Começaram a surgir alguns desenhos meio tímidos, e fui estimulando-os a fazerem formas maiores, ocupando bem o espaço, a trabalharem com linhas finas e grossas, adentrarem no desenho dos outros, tudo isso sem estipular limites, mas preenchendo os espaços, em uma grande composição.

Dava para perceber formas semelhantes aos trabalhos do artista Jim Denevan: espiral, círculos, folhas, entre outras. Nesse sentido, Rosa ressalva que

> [o] fazer artístico, transformado em releitura, seja praticado com o significado real da palavra, entendendo aqui que uma releitura é a "minha" leitura de tudo o que compreendi e apreendi e senti por aquela obra; que a releitura é a leitura da "minha" reflexão sobre a obra analisada, e não o exercício de cópia que passou a ser empregado exaustivamente nas salas de aula. Para isso, o professor deve ser conhecedor da cultura erudita, defendida por Saviani (2012a), a fim de que possa articular os conhecimentos com seus alunos" (Rosa, 2017, p. 63).

Quando as crianças se apropriam das imagens do artista, eles não estão somente copiando, mais ampliando seu repertório e experimentando formas que, influenciadas pelo artista, vão se modificando e ganhando outras direções. Alguns estudantes que não fizeram o processo inicial, de esboçar o desenho, não conseguiram avançar nas produções, pois ficaram reproduzindo formas do seu próprio repertório, como corações, por exemplo, e o resultado estético não foi o mesmo que o de outros colegas.

Figura 59 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 31/08/2017

Fonte: Acervo da pesquisadora, 31/08/2017.

Figura 60 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 31/08/2017

Fonte: Acervo da pesquisadora, 31/08/2017.

Nesse processo as crianças foram envolvendo-se na proposta e, aos poucos, ocupando melhor o espaço do chão do pátio da escola. A experiência de desenhar sem um espaço delimitado por um retângulo, como a folha de papel, a princípio foi estranhada por eles. Pois ao desenhar, leva-se em conta as bordas do papel, pois as linhas de referência determinam o campo visual em que o desenho vai acontecer. Ao

traçar uma linha, por exemplo, o olhar a imediatamente a relaciona com as bordas do papel, que delimitam o espaço e elas passam a fazer parte da composição. Todavia nessa experimentação a delimitação da folha de papel não existe. Um dos grupos desenhou uma moldura em volta do seu desenho, influenciado pelo formato da folha de papel (questionei se a moldura era realmente necessária). E lancei o desafio de não delimitarem o espaço dos desenhos, mas de irem construindo uma grande composição que fosse se fundindo no trabalho dos outros colegas de forma harmoniosa. O desafio foi acolhido pela turma e os desenhos foram se expandindo pelo pátio da escola. As linhas também podem funcionar como contornos. Nesse caso tornam-se formas.

Figura 61 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 31/08/2017

Fonte: Acervo da pesquisadora, 31/08/2017.

A pessoa que auxiliava com o registro fotográfico do projeto subiu no muro da escola, que é baixo, para poder fotografar os trabalhos de cima. Vendo a cena, algumas crianças subiram também. Depois contaram que gostaram de ver os desenhos de cima, como um todo, em um ângulo diferente de quem desenha, assim como as fotografias do artista eram tiradas de cima para que se pudesse ver o desenho todo. Conversamos sobre como é importante a gente se afastar do que está fazendo, olhar de longe, para depois continuar o processo.

Uma das crianças perguntou: “professora, o nosso desenho vai sair? ”. Respondi que sim, assim como no trabalho do artista, que está sujeito às ações da natureza, vai soprar o vento, vão vir a chuva e o sereno, as pessoas vão passar por cima, não vai durar muito, pois ele é efêmero! Então, mesmo não sendo na areia da praia, a atividade de giz no chão da escola também teve essa característica efêmera da arte Contemporânea e por meio dela pude trabalhar todos estes aspectos com a turma.

Após o término desta aula, quando estava indo embora da escola vi um grupo de alunos de anos diferentes tentando, todos ao mesmo tempo, preencher de branco o quadrado desenhado no chão da quadra, com alguns pedacinhos de giz que ficaram jogados no chão do pátio. Aqui podemos ver que a proposta da aula rompeu com as barreiras do período escolar, tornando-se uma obra coletiva onde há a interferência do expectador, ou seja, das outras turmas. E o chão da escola se transforma em um grande quadro negro, um grande suporte para o desenho.

Figura 62 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 31/08/2017

Fonte: Acervo da pesquisadora, 31/08/2017.

## 5.6 Aula VI – A linha que marca o trajeto do corpo (Parte II)

Como não foi possível irmos à praia na última aula por conta do tempo ruim, criou-se uma grande expectativa entre os alunos sobre quando seria essa saída.

Como o tempo agora estava bom, nada mais impedia a nossa ida à praia. Antes de sair, uma proposição para despertar o olhar das crianças para o trajeto: fazer/deixar alguma marca pelo caminho e na volta procurar por ela, para ver se permanecia no mesmo lugar ou não.

A rua da escola é sem saída e termina na Capela São Sebastião da Praia, no bairro de Florianópolis nomeado de Campeche (região leste da Ilha de Santa Catarina). Ao lado da igreja, conhecida no bairro como igrejinha, há uma trilha que leva à praia. Este caminho passa também ao lado do cemitério do bairro. Antes de chegar à praia, tem uma subida nas dunas em que não dá para ver o mar antes de chegar ao ponto alto. Nesse momento fiz uma fala sobre o percurso, e a expectativa que criamos antes de chegar a algum lugar. Estávamos em um lugar (Figura 63) em que sabíamos que, mais adiante, estaria a praia, mas ainda não dava para avistá-la. Assim, era possível pensar: como vai estar a paisagem da praia hoje? Questionei a turma, pois a paisagem sempre se modifica.

Figura 63 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 14/09/2017

Fonte: Acervo da pesquisadora, 14/09/2017.

Chegando na praia, primeiramente realizamos alguns exercícios de desenho tendo como suporte a areia da praia. A maré estava alta, tinha um rastro de areia mole e fofa e uma descida em que as ondas avançavam a todo o tempo. Organizei a turma em círculo, todos em pé, em um grande grupo. Distribuí um graveto de madeira de mais ou menos um metro para cada criança. Fui dando algumas coordenadas de

movimentos e eles iam realizando seus desenhos na areia.

Figura 64 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 14/09/2017

Fonte: Acervo da pesquisadora, 14/09/2017.

A experimentação foi realizada em grupos menores, que fizeram composições em um espaço delimitado para cada um. Uma das propostas era que os grupos realizassem composições na areia da praia, a outra era a de criar uma composição abstrata em grupo. Esse exercício teve bastante variações. Como a areia estava muito marcada, era preciso alisar o espaço escolhido para desenhar em cima. Alguns grupos utilizaram os gravetos para desenhar linhas, outros fizeram pontinhos com a ponta do graveto na areia. Outros, ainda, desenharam com a marca das pegadas na areia, quase que com uma dança performática. Houve também quem utilizasse as mãos. Um grupo recolheu algumas conchinhas e jogou por cima da composição, como um acabamento.

Figuras 65 e 66 – Fotografias do acervo da pesquisadora, 14/09/2017

Fonte: Acervo da pesquisadora, 14/09/2017.

Ainda na praia, sentamos e conversamos sobre os trabalhos (Figura 67). Uma das colegas relatou que o seu grupo trabalhou com formas geométricas umas dentro das outras. Comentaram sobre um colega pisar no trabalho do outro, o que gerou alguns conflitos, mas levamos em consideração que o nosso suporte era o chão de areia e que por isso os trabalhos não ficavam claramente visíveis.

Figura 67 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 14/09/2017

Fonte: Acervo da pesquisadora, 14/09/2017.

Depois tivemos um momento mais à vontade para fazer experimentações na areia da praia. Um grupo começou a cavar buracos e fazer torres ao redor e em cima das torres foram criando uma fileira de conchinhas. Outros brincavam de desenhar na beira da água, logo uma onda vinha e apagava o que eles haviam desenhado. Esse tempo sem uma atividade direcionada, em um espaço diferenciado da sala de aula como é a praia, é inspirador para experimentar, e foi isso que as crianças fizeram. A areia é explorada como um material que pode ser modelado, cavado, desenhado, lançado, riscado, marcado com o corpo. Segundo Vygotsky (2009), identificamos nas crianças processos de criação que se expressam no momento em que elas brincam, neste caso, explorando o ambiente da praia e o elemento areia.

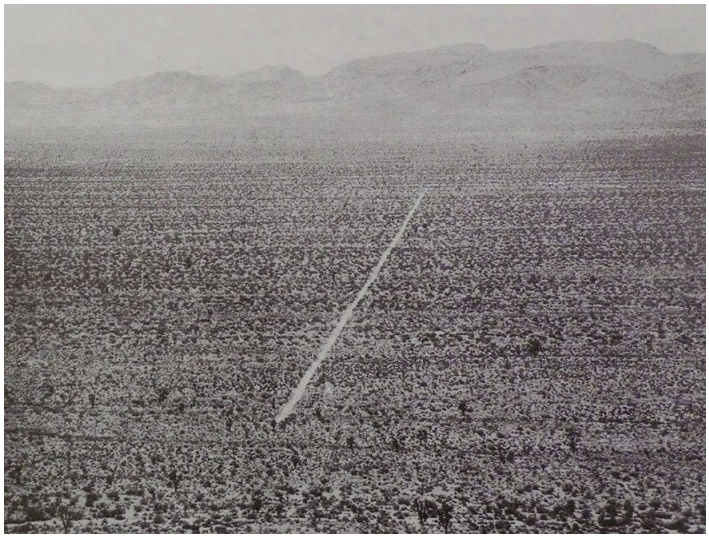
Figuras 68 e 69 – Fotografias do acervo da pesquisadora, 14/09/2017

Fonte: Acervo da pesquisadora, 14/09/2017.

Já retornando para a escola, lembramos de observar no caminho de volta se a marca que deixamos ainda estava lá. Alguns encontraram suas marcas, outros não. Um menino deixou uma tampinha de garrafa logo no início da trilha e a encontrou no mesmo lugar. O objetivo era de novamente trazer o olhar dos estudantes para o seu entorno, para os detalhes que podemos encontrar pelo caminho.

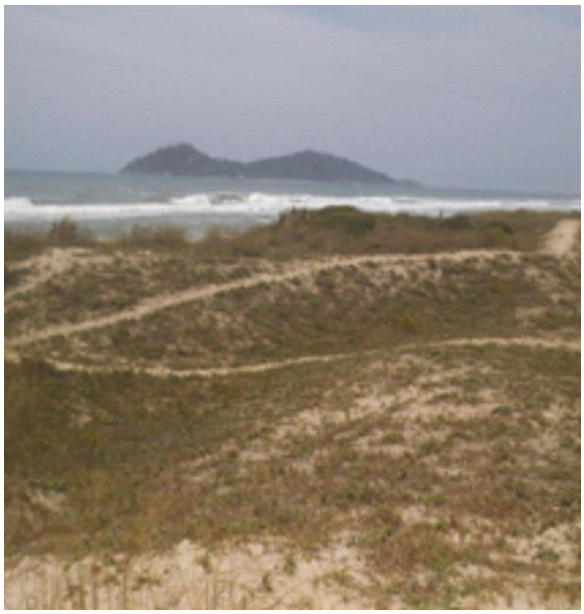
Reparamos que na restinga em torno das dunas há diversos caminhos, como linhas que vão se criando com a passagem das pessoas repetidas vezes pelo mesmo lugar da areia, formando um desenho involuntário. Isso remeteu-nos à obra do artista da *Land Art* Walter de Maria, que traçou uma linha no deserto de Tula, nos Estados Unidos.

Figura 70 – Walter de Maria, Linha no deserto de Tula, Nevada,EUA, 1969



Fonte: <http://www.walterdemaria.org/>.

Figura 71 – Restinga da praia do Campeche, Florianópolis, SC, setembro de 2017



Fonte: Acervo da pesquisadora, 14/09/2017.

Figura 72 – *Mile Long Drawing*, Walter De Maria, 1968

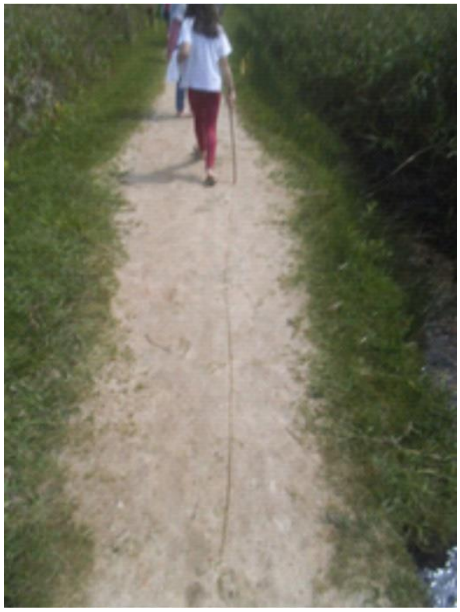
Fonte: <http://www.walterdemaria.org/>. Acesso em: 23 jun. 2018.

Neste outro trabalho (Figura 72) o artista Walter de Maria traça duas linhas paralelas desenhadas com giz estendendo-se por uma milha no Deserto de Mojave, na Califórnia. O artista interfere na paisagem natural, ultrapassando os limites da arte baseada em galerias. O trabalho chama a atenção para a efemeridade do tempo, à medida que suas marcas se desvanecem com os efeitos do mundo natural. A obra desse artista se assemelha as paisagens encontradas no caminho da escola para a

praia – em ambas as paisagens naturais há intervenção humana, ou seja, as marcas deixadas pelo homem aparecem na forma de linhas que desenham em meio à vegetação traços e distâncias que estão sujeitas às ações da própria natureza e dão a essas paisagens toda uma efemeridade.

Enquanto caminhávamos voltando para a escola, uma menina segurava o seu graveto rente ao chão (Figura 73), com o qual ia deixando um rastro pelo caminho, uma linha reta. Ela estava desenhando mesmo sem perceber.

Figura 73 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 14/09/2017



Fonte: Acervo da pesquisadora, 14/09/2017.

A paisagem marcada por trajetos humanos e a menina que desenhava sem perceber são exemplos que as aprendizagens se dão não só nos momentos em que apresentamos um conteúdo para a turma ou propomos um exercício, mas o olhar atento do professor de arte pode encontrar em acontecimentos singelos uma forma de retomar as aprendizagens e torná-las significativas e poéticas.

Por isso,

> [...] enxergar além daquilo que é imediatamente perceptível e compreender a essência dos fenômenos exige a apropriação de conhecimentos para além do senso comum, exige ir além do cotidiano. Nesse sentido, a educação escolar deve ampliar horizontes e não manter os sujeitos reféns daquilo que já conhecem, reiterando o cotidiano alienado" (SACCOMANI, 2016, p. 176).

Aproveitar essas oportunidades que aparecem na fala de uma criança ou na atitude de outra é encontrar nessas entrelinhas espaços proveitosos para refletir sobre o que estamos estudando, retomar os temas trabalhados e, como diz Saccomani (2016), “ampliar horizontes”.

Nesse sentido entendemos que “o ensino promove o desenvolvimento e traz à atividade do sujeito experiências humanas que o farão ir além do que tem sido a sua atividade até o momento, expandindo-a e produzindo novas necessidades” (SACCOMANI, 2016, p. 180).

Diante dessa experiência pudemos voltar ao conceito de efêmero, já conversado anteriormente com as crianças na intervenção das pegadas no espaço da escola, pois os desenhos realizados por elas na areia da praia logo se apagaram com o avanço das ondas do mar e a ação do vento. O que permaneceu foi o registro, como a fotografia ou filmagem da obra – isso é o que fica daquela obra. Neste tipo de trabalho, o que vai para a exposição é o registro. Usei o exemplo do grafite que, por ser feito na rua, está sujeito a se apagar com o tempo, além de que alguém pode vir e pintar o muro por cima da obra. Dessa forma a obra de arte pode ter uma curta duração na íntegra, mas seu registro pode eternizá-la.

## 5.7 Aula VII – Pintura de ação

Na história da arte, artistas desenvolveram outras formas de fazer e pensar a arte que envolve o corpo e seus movimentos, além das que já foram estudadas nas aulas anteriores. A exemplo do artista Jackson Pollock, que desenvolveu uma técnica de pintar inteiramente corporal, gestual, em que a *performance* no ato de pintar dava vida às suas telas. Esse novo jeito de pintar foi chamado de *actionpainting*[46] (pintura de ação). Neste estilo, o gesto dá ao artista a sensação de libertar emoções, pois é mais importante a ação do momento do que o resultado em si.

46 Actionpainting (pintura de ação): é uma técnica artística que surgiu na cidade de Nova Iorque nos anos 1940 e que teve como seus principais representantes Jackson Pollock.

Figura 74 – A*ctionpainting*, Jackson Pollock,1951

Fonte: Foto de Hans Namuth. Disponível em:<https://www.giuseppeborsoi.it/2008/03/01/il-re-dello-sgocciolamento-pittorico-il-ribelle-jackson-pollock/>. Acesso em: 23 jun. 2018.

Conversamos sobre este artista, que criou um novo jeito de pintar chamado de "pintura de ação", pois colocava a tela no chão do atelier, ao invés de colocá-la na parede, para poder movimentar-se em volta e sobre o quadro – sua pintura era uma *performance*[47]. De forma fluída e precisa o pintor ia criando uma imagem abstrata ao sobrepor camadas de tinta em excesso, como se lançasse a tinta sob a tela. Ao assistir os vídeos[48] que mostram o artista trabalhando em seu atelier, as crianças já previram como seria a atividade da aula. Vimos o processo de criação das pinturas e também alguns dos trabalhos prontos, em que os títulos são enumerados, pois as pinturas são bem semelhantes e abstratas.

Na primeira experimentação[49] da aula colocamos uma colher de tinta em uma superfície branca, como a tela de um quadro[50]. A criança segurava a tela com as duas

47 Performance: Forma de arte que combina elementos do teatro, das Artes Visuais e da música. A performance deve ser compreendida a partir dos desenvolvimentos da arte pop, do minimalismo e da arte conceitual, que tomam a cena artística nas décadas de 1960 e 1970. Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3646/performance>.
48 Vídeos: 1) Jackson Pollock e sua Arte: <https://www.youtube.com/watch?v=XFFe35P1c8s>, 2) Jackson Pollock: pintura, música e movimento: <https://www.youtube.com/watch?v=eN_FIltLUbs>;3) 20 pinturas de Jackson Pollock: <https://www.youtube.com/watch?v=cJ9L_S7si3I>.
49 Observação: esse exercício é inspirado em uma das propostas do Laboratório de dança/desenho *SegniMossi*.
50 As telas eram pedaços de compensado disponíveis na escola, que foram embrulhados em papel branco, por isso eram um pouco pesadas.

mãos, movimentando-a para que a tinta fosse escorrendo, ocupando o espaço e, dessa forma, construísse uma imagem. A mesma experiência foi realizada com algumas variações, com um suporte de tamanho maior com mais crianças segurando a tela e auxiliando no movimento, sem deixar a tinta cair. Em alguns quadros experimentamos utilizar duas cores, em outros até três. O resultado ficou bem interessante, pois as tintas se misturavam. Enquanto secava, a umidade da tinta passou para o papel criando mais um desenho em torno da pintura. As crianças falaram que era semelhante a conduzir o volante de um carro, mudando as direções para trabalhar a imagem. Durante o processo percebemos que as tintas mais densas escorriam menos, as mais aguadas se espalhavam com maior facilidade pela tela.

Figuras 75 e 76 – Fotografias do acervo da pesquisadora, 22/09/2017

Fonte: Acervo da pesquisadora, 22/09/2017.

A segunda experimentação da aula teve como objetivo trabalhar com o gestual e com a sobreposição de cores, utilizando um grande suporte no chão da sala de aula para possibilitar melhor movimentação. As crianças utilizaram bisnagas com tintas em uma consistência mais líquida ou deixavam a tinta escorrer do próprio pincel, como fazia o artista Pollock. Inspirada na pintura de ação, com referência nos movimentos do artista, como uma pintura coletiva, cada criança teve um tempo para fazer sua intervenção na tela.

Para organizar a participação de cada aluno utilizei a lista de chamada. Eles

deveriam prestar atenção na harmonia e no equilíbrio das formas e cores do quadro, assim como fazia o artista, preenchendo os espaços ainda não preenchidos, andando em torno da tela.

Figura 77 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 22/09/2017

Fonte: Acervo da pesquisadora, 22/09/2017.

Figura 78 – Fotografia do acervo da pesquisadora, 22/09/2017

Fonte: Acervo da pesquisadora, 22/09/2017.

Olhando para o resultado e pensando no processo de construção do trabalho, falamos sobre as camadas de sobreposição da tinta. Observamos que o desenho daqueles colegas que participaram primeiro quase não dava para serem identificados ao término da obra. Uma das estudantes constatou que dependendo do movimento que fazia a tinta se espalhava de diferentes formas. Então o gesto/movimento era o que direcionava o desenho. Os estudantes que participaram por último tiveram essa percepção observando a intervenção dos outros colegas, também tiveram mais tempo para pensar de que forma iriam desenhar.

Nessa aula também conversamos sobre o conceito de desenho abstrato e figurativo, partindo da análise dos próprios trabalhos dos estudantes. As experiências propostas são compostas por movimentos imprecisos, onde não se tem todo o controle da tinta que escorre e nem de qual será o resultado do movimento que se está fazendo. Todavia, nesse percurso vai se construindo uma imagem moldada por/em cada movimento. Não dá para planejar ao certo qual será o produto final da obra, que se torna uma surpresa. O resultado pode ser satisfatório ou não, mas, o mais importante é o processo, que neste caso foi bem motivador para as crianças, pois surgiram formas inusitadas.

### 5.9 Aula VIII – Arte vestida: “totalidade-obra”

Na década de 1960 o artista Hélio Oiticica[51] realizou uma experiência com uma comunidade de escola de samba no Rio de Janeiro, por meio da qual criou o Parangolé, um tipo de obra de arte que pode ser vestida pelo espectador. A obra é composta por uma fusão de cores, em camadas de panos coloridos, bandeiras, estandartes ou capas. Tudo isso ganha vida quando se põem em ação, na medida em que os corpos que as vestem se movimentam. É pelo movimento que suas estruturas se revelam. O artista considera esse momento o ponto culminante de toda a experiência, a “totalidade-obra”. A ação e o movimento proporcionados por ela são extraídas do corpo, em sua essência visceral, da sua realidade concreta, da compreensão da arte/vida.

51 Hélio Oiticica, artista carioca de grande importância para a arte brasileira.

Figura 79 – Homens vestindo Parangolés, de Hélio Oiticica

Fonte: <http://www.revistacliche.com>. Acesso em: 23 jun. 2018.

Outro artista que também pode fundamentar este trabalho é Valdir Agostinho[52], que trabalha com elementos da cultura popular tradicional de Florianópolis, SC. O artista ilhéu confecciona vestimentas com ar carnavalesco e utiliza, para isso, materiais recicláveis. Suas produções e fantasias ganham vida em shows performáticos onde apresenta canções também de sua autoria.

Figura 80 – Gravação do vídeo clipe da canção "Reggae da Tainha", 2010.

Fonte: <http://1.bp.blogspot.com>. Acesso em: 23 jun. 2018.

52 Valdir Agostinho é um artista que representa a cultura da Ilha de Santa Catarina. Personagem evidente da Arte de Florianópolis, Valdir é cantor, compositor, artista plástico, pandorgueiro, colunista e apresentador de televisão. Fonte: <http://valdiragostinho.blogspot.com.br>. Acesso em: 22 fev. 2017 às 15:40.

Tanto os trabalhos de Hélio Oiticica quanto os de Valdir Agostinho carregam um teor cultural que representa a comunidade em que estão inseridos. No caso de Oiticica, o trabalho foi voltado para uma comunidade de escola de samba do Rio de Janeiro, trazendo elementos característicos do carnaval, como bandeiras e estandartes. Já Valdir Agostinho trabalha com elementos da cultura ilhoa, como a pesca da tainha e a brincadeira das pandorgas, que são temas presentes em seus trabalhos plásticos e nas letras de suas canções. Por meio desse exemplo, os estudantes também são desafiados a trazer para suas produções elementos da sua cultura e que os representem.

Em um primeiro momento as crianças conheceram o trabalho de Hélio Oiticica e de Valdir Agostinho por meio de vídeos[53] e imagens mostradas no projetor. O primeiro vídeo falava sobre os Parangolés de Hélio Oiticica. Esse vídeo, encontrado na internet, mostra a influência dos Parangolés no mundo da moda e da televisão (abertura do programa Fantástico e Caldeirão do Huck), são exemplos que eles reconhecem, por fazerem parte de seu cotidiano. Também apresentei algumas imagens de vestimentas criadas pelo artista “manezinho” Valdir Agostinho e assistimos um trecho do vídeo clipe da música “Reggae da Tainha”[54], em que o artista aparece com roupas feitas de material reciclado/sucata, assim como cenário do entorno.

Figuras 81, 82 e 83 – Fotografias do acervo da pesquisadora, 29/09/2017

53 Vídeo sobre os Parangolés: <https://www.youtube.com/watch?v=RCEC8Rn8N8U>.
54 Vídeo clipe da música Reggae da Tainha (Sereia Manezinha): <https://www.youtube.com/watch?v=B2zuCqytk_c>.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 29/09/2017.

Para a realização da atividade as crianças trouxeram uma camiseta, que serviu de base para criação do Parangolé, e tecidos diversos. Disponibilizei também uma série de materiais (retalhos de tecidos, fitas, balões, papel crepom, tampinhas de refrigerante, papéis coloridos, entre outros). As crianças dividiram-se em grupos, duplas, e alguns preferiram trabalhar individualmente. Embora a sugestão para o desenvolvimento da atividade tenha sido o trabalho em grupo, tenho dado abertura para os que preferem trabalhar individualmente, ou em duplas, pois o que importa é que os estudantes se sintam motivados a desenvolver o trabalho da melhor maneira possível.

As meninas pediram para afastarem as carteiras, para ter mais espaço para trabalhar no chão da sala. Nesse momento percebi que eles já estavam tendo certa autonomia, seja para organizar melhor a sala para desenvolver o trabalho, seja para buscar materiais que faltaram (tesoura e grampeador), ou para se organizarem em grupos, entre outros aspectos. O envolvimento com as propostas e a disposição para criar mostraram o amadurecimento da turma e o resultado de um trabalho metodológico que venho desenvolvendo desde o início do ano.

Tivemos apenas 30 minutos para realizar esse trabalho, um tempo curto, sendo que os últimos dez minutos foram para apresentação dos “Parangolés”. A dinâmica de trabalho funcionou assim: a base para desenvolver a sua roupa era a camiseta,

então, primeiro os grupos foram montando sobre a camiseta tudo que iria adorná-la. Depois, partiam para fixar os adornos na camiseta[55]. À medida que os trajes foram ficando prontos, eles foram vestindo. Os grupos escolheram um representante para vestir o Parangolé. A sala parecia um salão ao fim de um 'baile de carnaval', de tanta coisa espalhada pelo chão. A sala de aula se descaracteriza da sua organização tradicional de carteiras enfileiradas e abre espaço para criação dos trabalhos de arte – pelo chão da sala se espalham materiais diversos que são explorados, experimentados, testados pelas crianças, elas circulam pelo espaço envolvidas e empenhadas em realizar a proposição da aula: construir seus "Parangolés".

Figuras 84, 85 e 86 – Fotografias do acervo da pesquisadora, 29/09/2017

Fonte: Acervo da pesquisadora, 29/09/2017.

Quando faltavam os dez minutos para bater o sinal, sentamos no chão da sala para compartilhar os trabalhos. Nesse momento, as crianças vestidas com o traje confeccionado se apresentavam: indo até a frente do grupo falavam o título da obra, mostravam o traje e, por fim, dançavam para mostrar seu 'Parangolé' em movimento. Para ajudar na *performance* comecei a bater palmas ritmadas. Um dos estudantes começou a cantar, espontaneamente, uma ladainha que dizia: "*Parangolé, parangolé,*

55 Para isso utilizaram a cola quente (com o auxílio da professora) ou usaram o grampeador ou cola branca.

*parangolé"* ... Apesar de breve, esse foi um momento ímpar da pesquisa na escola, pois fluiu com toda intensidade e envolvimento verdadeiro das crianças.

Os títulos inventados pelas crianças para seus trabalhos também foram bem interessantes, mas, como não foi possível anotar naquele momento, acabei esquecendo. Uma menina bem tímida, que quase não participa desse tipo de atividade, se apresentou com uma dança bem original, surpreendendo a todos.

Ao fim da aula, alguns colegas tiraram a roupa confeccionada e a deixaram na sala, outros perguntaram se poderiam levar para casa e foram embora vestindo o 'Parangolé' – e continuaram dançando no pátio da escola. O diretor percebeu o movimento e fotografou algumas crianças com os seus 'Parangolés'. Mais uma vez, mesmo depois de bater o sinal do fim da aula as crianças permanecem envolvidas pela proposta da aula de artes, como uma forma de transgressão do espaço (sala de aula) e do tempo (horário escolar) escolares, os guarda-chuvas adornavam os Parangolés daquela manhã chuvosa.

Vivenciar um trabalho de arte como a ideia do Parangolé é uma experiência estética, pois a própria vestimenta desenha no ar no momento em que ela é vestida e movimentada. Neste sentido, pode-se entender melhor quando uma criança se movimenta. Lembramos aqui as palavras de Figueira (2008), que descreve o se movimentar como um comportamento corporal pleno de sentido, que se dá em um diálogo do indivíduo com os outros, com as coisas e com o mundo.

Essa experiência conclui bem essa série de aulas – a ideia de vestir, gerar movimento, experimentar sem prévias instruções, permitir-se vivenciar a própria produção, dar vida à obra, tudo isso parece bem divertido e ao mesmo tempo poético, como a arte é!

### 5.9 Aula IX– Aula Avaliação

A avaliação processual fez parte da dinâmica das aulas dessa Proposta Pedagógica, mas, para complementar, ao fim de todos os encontros tivemos uma "aula avaliação". Nessa aula revisamos tudo o que foi trabalhado nos oito encontros anteriores, realizando um *feedback* dos melhores momentos e aprendizagens. Por

meio de uma apresentação de *slides* pudemos revisitar as aulas através do registro em imagens de cada encontro, selecionadas pela professora, além dos temas e das problematizações. Os estudantes dessa turma são muito faltosos, e a grande maioria acabou perdendo parte do processo por não estar presente em algumas das aulas. Por isso, a revisão também foi uma forma de ajudar esses estudantes a preencherem as lacunas que se criaram ao longo do processo. Dessa forma também ficou mais fácil para eles compreenderem a sequência didática das aulas e que todas tratavam do mesmo tema, embora abordassem artistas e propostas diferentes. E por meio dos registros, as crianças puderam se ver fazendo parte do processo didático. Elas apareciam nas fotos envolvidas nas propostas das aulas e foi interessante, pois esse olhar sobre elas mesmas imprimiu uma sensação de pertencimento ao projeto.

Depois desse apanhado geral das aulas, cada criança respondeu a algumas questões por escrito (APÊNDICE C, p. 129), e em grupo discutiram as respostas com os colegas, mas cada criança escreveu a sua resposta individualmente[56].

As respostas[57] dos estudantes são adequadas à faixa etária, pois se tratam de crianças de quarto ano. Talvez essa atividade de avaliação foi mais interessante no sentido de que as crianças pararam para pensar no processo de aprendizagem e, assim, puderam responder as questões.

Na primeira questão as crianças tinham que escolher, entre todas as propostas das aulas, a que mais gostaram de participar e justificar essa escolha. As atividades que as crianças mais gostaram foram variadas. E os motivos que levaram as crianças a escolherem a atividade que mais gostaram de participar se repetiram nas respostas: *por ser legal*, *divertido*, *diferente* e *por ser uma oportunidade para poder criar.* Uma estudante escreveu assim, por exemplo: *"Eu gostei da atividade da tela em que a tinta escorria. Porque a gente criava várias coisas divertidas, estranhas e legais"* (estudante A). Nessa atividade, as crianças se surpreendiam, pois, criavam formas abstratas

56 A dinâmica foi a seguinte: a professora escrevia uma questão por vez no quadro, lia em voz alta e explicava para as crianças. E eles já poderiam ir respondendo na folha, sem precisar copiar a pergunta, somente responder. Depois de passar todas as questões, voltamos à primeira delas e as crianças foram sendo convidadas a contribuir com a sua resposta, construindo, dessa forma, um diálogo sobre as aulas, que foi sendo enriquecido à medida que cada estudante relatava seu parecer.

57 Alguns estudantes não conseguiram concluir as respostas das avaliações, por isso levaram para terminar em casa. Nem todos que deixaram para terminar em casa trouxeram as respostas de volta. Por isso, tive acesso às respostas somente de parte da turma, pois algumas crianças também faltaram no dia.

interessantes, por isso a menina utilizou o adjetivo “coisas *estranhas”* para definir o resultado da proposta.

A segunda questão fez as crianças pensarem se depois de participar dessas aulas havia mudado, de alguma forma, o que eles entendem por arte. Ao explicar essa questão para os estudantes, acabei dando um exemplo que influenciou a resposta de muitos deles, pois exemplifiquei dizendo que nas aulas de artes costumamos desenhar no papel e nessas aulas acabamos experimentando outros suportes, como a areia da praia ou o chão da escola. Por isso, muitas crianças deram respostas nesse sentido: *"As aulas se expandiram, foram além de só uma folha de papel”* (Estudante B). Percebendo isso, entendi que é preciso cuidar na hora de explicar o enunciado das questões, pois podemos, muitas vezes sem perceber, induzir as respostas das crianças.

Outro estudante escreveu assim: *“Eu achava que arte era só desenhar. Mas percebi que não era só “desenhar”, era fazer parangolés, jogos, coisas do tipo, por isso eu amo arte! ”* (Estudante C). Essa resposta de um dos estudantes dá a entender que as aulas trouxeram novas possibilidades, ampliando a concepção que muitos traziam em sua trajetória escolar de que aula de artes é “aula de desenhar”.

A próxima questão da avaliação indagava os estudantes se o fato de conhecermos as obras de arte de um artista através de imagens ou vídeos antes de realizar as atividades influenciava na hora de realizar a proposta da aula. Alguns estudantes disseram que o exemplo dos artistas antes da proposta prática auxiliou na compreensão da mesma a ser desenvolvida na aula, funcionando também como fator motivacional.

> “Sim, influenciou bastante. Antes eu não entendia muito o que era para fazer, vendo os artistas influenciou e deu mais vontade”. (estudante A).
>
> “Eu me inspirei na da tela quando eu vi a foto de uma menina com uma tela enorme, eu gostei muito”. (estudante D).
>
> “A música me influenciou, sou apaixonada por música desde os 4 anos de idade. Gostaria que tivesse aula de música pois música é arte”. (estudante A).

Lembramos aqui, portanto, das palavras de Saccomani ao afirmar a importância de se entrar em contato com as obras de arte para o desenvolvimento do processo criativo e que a percepção que as crianças têm de uma obra de arte é fruto das experiências passadas que lhes foram disponibilizadas, assim como o gosto pelo

estético também é ensinado (SACCOMANI, 2016).

Indagamos ainda aos estudantes o que foi para eles mais interessante e significativo de tudo que estudamos e experimentamos nesse bimestre, e obtivemos diferentes respostas, tais como:

> "Quando nós trabalhamos com o pé na tinta, que a gente espalhou nossas marcas pela escola". (Estudante F).
>
> "O Parangolé, desenhar com a música, desenhar com o corpo." (Estudante G).
>
> "Parangolé. Eu aprendi que a gente faz roupas com várias coisas." (Estudante H).
>
> "Eu nunca fiz uma aula de arte assim, a gente mexe com o corpo!". (Estudante B).
>
> "Percebi que artes é uma coisa diferente!" (Estudante C).
>
> "As atividades foram diferentes." (Estudante J).

As respostas são sucintas e diretas, mas demostram a veracidade das crianças diante das experiências vivenciadas. Destaco duas palavras que mais saltam aos meus olhos quando leio essas respostas: 'diferente' e 'corpo'. Estas duas palavras estão justamente dentro de minha pesquisa, que se propôs a ampliar possibilidades no ensino de arte ('diferente'), investigando enfoques diferenciados acerca do uso da linguagem corporal ('corpo') na criação de experiências estéticas.

A última questão da avaliação era fazer um desenho que representasse as aulas de arte nesse bimestre, como vemos nas figuras abaixo. O projetor por meio do qual foram apresentadas as imagens dos artistas foi a escolha de representação de uma criança, com a professora intermediando essa apresentação (Figura 89). Outras escolheram representar a imagem da impressão da palma da mão, em referência ao "corpo que deixa marcas". Em uma das figuras essa mão envolta por traços vermelhos remete à imagem que vimos na aula, referente ao período da história antiga e dos desenhos de mãos encontrados nas cavernas, em que foi explicado que o sangue de animais era um dos pigmentos usados para fazer os desenhos naquele período histórico. Por isso, talvez, o desenho da mão esteja acompanhado desse fundo em vermelho (Figura 87).

Em outro desenho podemos observar a representação de três momentos diferentes das aulas. Além do desenho da mão, a criança ilustrou a aula inspirada na

artista Heather Hansen, na qual desenhamos de forma bem gestual utilizando giz carvão. E no canto direito a criança representou a aula referente ao jogo “traço a traço”, com a representação dos diferentes tipos de linhas sobrepostas sobre o mesmo extenso papel fixado no chão da sala de aula (Figura 88).

Figuras 87, 88 e 89 – Desenho dos estudantes do quarto ano sobre as aulas, 2017.

Fonte: Desenhos dos estudantes realizados em 18/10/2017

Os minutos finais de cada aula se constituíram como um tempo para pensar aquele encontro, ver as fotos e registros, levantar questões e destacar pontos interessantes da aula, avaliando-a. Na metodologia histórico-crítica é evidenciado o processo chamado de internalização, como um processo de transformação, de modificação da compreensão individual (GASPARIN, PETENUCCI, 2008). Esses momentos de 'respiro' são um espaço propício para que haja a internalização, que consiste na transformação de uma atividade externa para uma atividade interna e de um processo interpessoal para um processo intrapessoal. Essas transformações são fundamentais para o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e interessam particularmente ao contexto escolar, porque elas lidam com formas culturais que precisam ser internalizadas (GASPARIN, PETENUCCI, 2008).

Nesse sentido, podemos entender que a avaliação processual, feita em cada aula, oportuniza que o estudante se desenvolva de forma mais consciente no processo de ensino e aprendizagem. E também nos ajuda como professores a percebermos estes avanços. Ainda segundo Saccomani,

> [...] a função do trabalho educativo é, pois, produzir a humanidade em cada ser humano. Por meio do trabalho educativo, produzimos a humanidade em cada aluno, conferimos caminhos e direções a esse desenvolvimento, dependendo da maneira como conduzimos o processo de ensino e aprendizagem. (SACCOMANI, 2016, p. 176).

E este caminho pode levar a criança ao entendimento de que o que estudamos em determinada aula está relacionado com a aula anterior e/ou com a aula seguinte, pois, dentro de um planejamento bem articulado e contextualizado, os conteúdos vão e voltam o tempo todo. Em nossa prática pedagógica, ao iniciar a fala em cada encontro procuramos relembrar o que foi trabalhado na aula anterior, tecendo assim as relações com o planejamento da aula em questão, e podendo fazer ressalvas do que ainda iríamos trabalhar nos encontros seguintes. Assim, o desencadeamento das atividades e seus desdobramentos passam a fazer sentido para eles. Seguindo o mesmo raciocínio, Hillesheim (2015) afirma que "ensinar arte desvinculando-a da compreensão do mundo equivale a usar a arte como meio de privação da consciência de si" (HILLESHEIM, 2015, p. 13), uma vez que a arte precisa estar interligada à consciência histórica para perceber as contradições existentes no mundo. O ensino de arte é, então, parceiro neste processo da criança entender e se expressar no mundo em que vive.

Ao longo desse processo de pesquisa foram conquistados resultados cumulativos que se tornaram significativos pelo processo catártico da aprendizagem. O instante em que a aprendizagem acontece é chamado por Saviani, na Pedagogia Histórico-Crítica, de catarse. Segundo ele, a catarse se dá a partir do momento em que o estudante, de fato, tenha incorporado “os instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados da prática social” (SAVIANI, 2009, p. 64).

> O processo catártico é, pois, entendido como o momento em que a cultura historicamente acumulada é incorporada pelo indivíduo e se efetiva como parte de sua individualidade. No processo de catarse há um salto qualitativo, que pode ser de maior ou menor intensidade, mas, de alguma forma, esse salto qualifica qualitativamente a relação do indivíduo com as objetivações humanas. Assim, os indivíduos interiorizam por meio da catarse os sentimentos objetivados pela criação artística. (SACCOMANI, 2007, p. 135-136).

A implementação dessa didática, partindo desses pontos,

> [...] está vinculada a uma nova forma dos educadores pensarem a educação, sendo necessário muito esforço, estudo, experimentações, coragem para inovar, divergir, arriscar e assumir desafios. Portanto, sua aplicabilidade com êxito, depende indubitavelmente do compromisso dos educadores em aprofundar seus conhecimentos teóricos e criarem condições necessárias como, nova forma de planejar e aplicar os conteúdos e as atividades escolares, almejando um ensino significativo, crítico e transformador. (GASPARIN, PETENUCCI, 2008, p. 09).

Segundo Saccomani (2016), a partir de estudos realizados,

> [é] possível concluir que a arte somente desempenha plenamente sua função social quando promove a catarse, a qual por sua vez, pode efetivar-se tanto no momento da criação artística, assim como em momentos de prática pedagógica em que o aluno é colocado em contato com as demais objetivações genéricas para si” (SACCOMANI, 2016, p. 134).

As proposições artísticas, que chamamos de exercícios ou experimentações, tiveram seu ápice no processo. Talvez foram nesses momentos que aconteceu a catarse, como destaca Saccomani (2016).

Por fim, foram nove encontros, contando a aula avaliação, em que desenvolvemos a prática pedagógica, com o desafio de permanecer à luz da Pedagogia Histórico-Crítica também nessa fase fundamental da pesquisa. A prática pedagógica fundamentada na PHC segue uma perspectiva educacional que interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para sua transformação (GASPARIN, 2005).

Na PHC o saber sistematizado é o que vai definir a especificidade do saber escolar (GASPARIN, 2005).

Nesse sentido, os encontros foram construídos com base nas obras de artistas, contextualizados em seu caráter histórico e social, contando com momentos de *exercícios* e de *experimentação*, em que as individualidades e interesses dos estudantes foram levados em consideração, assim como a sua história, além dos espaços abertos para e diálogo com os estudantes e *feedback* das aulas. O professor atua, assim, como propositor e mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, realizamos dois destaques acerca das condições de trabalho e sua relação com o ensino de arte na escola pública. Destacamos, em primeiro lugar, que o uso da imagem e do vídeo são aliados incontestáveis no ensino das Artes Visuais, assim como a música, utilizada em algumas das propostas, nesse caso, como suporte pedagógico. O uso da tecnologia, nesse caso, como um projetor de imagem em grande escala, facilita e enriquece o processo de ensino e aprendizagem.

Outro destaque importante se refere à falta de investimentos e de políticas públicas educacionais, que impedem as escolas de terem professores com várias formações (Música, Artes Visuais, Teatro e Dança), o que demarca o lugar do ensino de arte na política educacional brasileira. Deste modo, cada vez mais os professores sofrem com pressões de diferentes contextos para que suas aulas sejam polivalentes. A polivalência impede uma formação de qualidade para os estudantes, pois o professor fica impedido de aprofundar seus conteúdos na escola, por precisar dedicar-se a quatro áreas diferentes.

Diante das avaliações diagnósticas, da fundamentação teórica, da prática pedagógica e do momento da avaliação, *feedback* e análises, a presente pesquisa se concretiza no momento de *catarse* em que elaboramos as considerações finais do trabalho.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi desenvolver práticas de ensino de Artes Visuais que partissem da corporeidade da criança, buscando um 'se movimentar' mais consciente, a partir da investigação de enfoques diferenciados acerca do uso da linguagem corporal na criação de experiências estéticas, e, assim, desenvolver práticas que propiciassem o processo de criação durante as aulas. Nessa Proposta Pedagógica podemos afirmar que o corpo dos estudantes – o corpo em movimento – foi utilizado para ampliar e dinamizar as proposições artísticas nas aulas de Artes Visuais. Todavia, o 'se movimentar' é algo natural das crianças, faz parte de sua corporeidade, de sua vivacidade, por isso foi tão agregadora a sua participação em relação às aulas. Talvez se as mesmas aulas tivessem sido propostas a um grupo de adolescentes ou de adultos, não teriam sido aceitas e ou desenvolvidas com tamanha liberdade, espontaneidade e expansão corporal como foi com esse grupo de crianças do quarto ano do Ensino Fundamental. O uso do corpo nas propostas das aulas foi, sobretudo, uma maneira de aproximar as crianças do mundo da arte, de forma envolvente e desafiadora como a arte pretende ser.

Um dos objetivos específicos da Proposta Pedagógica era pesquisar ferramentas, suportes, superfícies e materiais para o ensino de Artes Visuais. Nesse sentido podemos citar as diferentes ferramentas utilizadas nas aulas desenvolvidas nesta pesquisa, a começar pelo próprio corpo da criança, que substitui o pincel e o carimbo, por exemplo, além de outras ferramentas, como a bisnaga de tinta e a sola do calçado das próprias crianças. Os suportes trabalhados – folhas compridas, camisetas, telas de madeira, papéis em grande escala no chão da sala de aula – propuseram grandes dimensões, ampliando assim os desenhos e tornando-os mais gestuais e corporais. As superfícies trabalhadas foram das paredes da sala ao chão do pátio da escola e à areia da praia. E os diversos materiais substituíram em muitos momentos o desenho com o tradicional lápis de escrever. As crianças puderam experimentar desenhar com giz carvão, giz de quadro, giz de cera, gravetos, pincel atômico e tinta, utilizando os movimentos do próprio corpo, experimentando e ampliando, assim, as possibilidades no ensino de Artes Visuais na escola. A música e a dança também foram instrumentos motivadores para construção de um ambiente que propiciasse o processo criador nas aulas, contudo, longe de assumir uma postura

polivalente nas aulas, pois a proposta voltou-se unicamente ao ensino das Artes Visuais. A organização tradicional do espaço da sala de aula que, em geral, limita a amplitude de movimentos das crianças, também foi reorganizada/reestruturada em muitos momentos, conforme o planejamento de cada aula.

A linha como estrutura móvel, como campo expandido dos desenhos, foi o fio condutor para toda a prática pedagógica. Nesse sentido, nos apropriamos das contribuições de Edith Derdyk, que compreende a linha como depósito gráfico da pulsão, do ritmo do movimento, da ação motora e energética (DERDYK, 1989).

Entrelaçando a prática pedagógica, começamos observando as linhas das mãos impressas com tinta no papel, as linhas que marcam características do nosso corpo: cada pessoa tem suas linhas, suas marcas, sua impressão digital, o que nos diferencia uns dos outros. Em um segundo momento pensamos as linhas que deixamos enquanto trajetórias, percursos e caminhos que traçamos ao nos movimentarmos pelo mundo. As pegadas são as marcas deixadas por esses lugares traçados pelo corpo em movimento. A linha também foi exercitada pela repetição do ato de traçar uma linha reta, sem utilizar a régua. E por desafiar o corpo a traçar uma distância bem maior que uma folha de papel, “utilizando para isso as duas mãos”, ou “sem tirar o lápis do papel”, como no jogo que propôs desafios, o “Traço a Traço”. Deixar a linha livre para dançar no ritmo de uma música, sem se preocupar com uma representação figurativa de algo específico. Deitar no chão para desenhar, abrir e fechar os braços, como se o nosso corpo fosse um instrumento de compasso para traçar semicírculos repetidamente. E quando o chão do pátio da escola se transforma em um suporte para traçar linhas compridas, que só terminam quando o giz acaba. Caminhar segurando um graveto rente ao chão, traçando uma linha por onde passo. Traçar linhas na areia da praia, que logo se desfazem. Lançar a linha na tela, realizando uma pintura de ação ou deixar uma gota de tinta escorrer por ela e se transformar em uma linha. E, por fim, deixar que o corpo em movimento desenhe no ar a arte vestida no corpo.

Dessa forma, o elemento linha perpassou todos as aulas, traçando também outras formas e direções para o ensino das Artes Visuais na escola. Entendemos – na prática – que podemos desenhar mesmo sem utilizar lápis ou papel, traçando linhas e tecendo relações. Nas palavras da estudante do quarto ano: *"As aulas se*

*expandiram, foram além de só uma folha de papel"*.

Outro objetivo específico da pesquisa era trazer referenciais artísticos da Arte Moderna e Contemporânea para fundamentar as proposições artísticas nas aulas. Grande parte das proposições foi pensada a partir de trabalhos dos artistas selecionados para pesquisa. Não como releituras do trabalho desses artistas, e sim como referencial que ampliasse o repertório imagético da criança.

Neste processo, em um primeiro momento a criança se apropria das formas, das cores, das imagens e dos gestos dos artistas estudados, como uma fuga dos estereótipos de desenhos e trejeitos que os estudantes estão acostumados a reproduzir. Em um segundo momento começa a se constituir um processo criador que se "liberta" da simples reprodução do que fez o artista estudado, passando a aparecer a elaboração do estudante a partir do experimentado e aprendido nas aulas.

Os artistas estudados enriqueceram a percepção artística dos estudantes, no sentido de não se expressarem apenas pelas formas de arte mais tradicionais e já conhecidas, como pintura, desenho e escultura, mas por meio de instalações, *performances*, vídeo clipes, projeções e intervenções artísticas variadas. O resultado foi a percepção, por parte dos estudantes, de que a arte não está apenas nos museus e galerias, mas ocupa espaços inusitados, interagindo, assim, com seus espectadores. Essa é umas das características que justifica trabalhar Arte Moderna e Contemporânea com estudantes do Ensino Fundamental I, pois essas propostas os aproximam do mundo da arte, de artistas que estão 'vivos' e atuantes e que, embora sejam de diferentes nacionalidades, podem ser compreendidos por crianças que nem falam a sua língua, pois a arte é uma linguagem universal.

Assim, aprende-se partindo daquilo que se conhece, contextualizando, mas também estudando a obra de artistas visuais, vivenciando experiências artísticas que nos induzem ao processo criador e dialogando sobre o que se estudou e se produziu nas aulas.

Outro ponto relevante a ser destacado nas aulas foi o tempo no fim de cada encontro para olhar para os trabalhos desenvolvidos no dia e conversar sobre o que foi feito. Nos minutos finais de cada encontro esses momentos/instantes de "parada" para a avaliação do processo, como uma conversa, serviu para analisarmos juntos as produções, trazendo problematizações e dando espaço para que os estudantes

fizessem suas colocações, percepções e também indagações. A fala de cada criança instigava outros apontamentos e enriquecia o diálogo. Esses minutos finais da aula eram fundamentais para ‘amarrar’ tudo que aconteceu durante a aula. Eram, portanto, pequenas avaliações processuais que deram um sentido maior para a aprendizagem, como um ciclo que precisa ser fechado e reiniciado a cada encontro. Nos primeiros encontros este momento contava com a participação um pouco tímida das crianças, porém, ao longo do processo as crianças foram assimilando bem a dinâmica das aulas e já sabiam que haveria o momento de avaliação, no qual elas poderiam dar suas contribuições sobre a aula do dia. Assim, as participações espontâneas aumentaram, suas colocações foram ficando mais ricas e eles foram aprendendo a parar para escutar os colegas, a olhar de forma mais direcionada para o que fizeram e a falar sobre isso.

Pretendo continuar utilizando esta didática mesmo após o término da pesquisa, pois ela trouxe mais diálogo para as aulas, dando voz para os estudantes se colocarem oralmente. Esta é uma característica da Pedagogia Histórico-Crítica, que fundamentou este estudo, favorecer o diálogo dos estudantes entre si e com o professor, não esquecendo da importância de se promover também um diálogo com a cultura acumulada historicamente.

Muitas vezes os minutos finais nas aulas de artes são tão tumultuados, com os trabalhos para recolher e a sala para organizar, que não temos tempo para parar e avaliar o que foi feito. Este breve momento foi bastante importante, servindo como uma espécie de *feedback* diário para a pesquisa. Era uma oportunidade também de os estudantes desenvolveram um pensamento estético sobre as suas próprias produções e de observarem e aprenderem com o trabalho dos colegas. Além de ser, ainda, uma oportunidade de relacionar os artistas apresentados no início da aula com a prática pedagógica, contando, para isso, com a mediação da professora.

Outro apontamento a ser feito é em relação às produções, ou seja, o produto final de cada aula/proposição que, em geral nas aulas de artes, têm seu devido valor na cultura escolar: são expostas em murais da escola ou em uma exposição de trabalhos. No entanto, o enfoque no produto final não teve tanto peso em nossa proposta. As produções existiram, algumas individuais e outras coletivas, mas o foco estava mais no processo do que no resultado final. Ou seja, não que os resultados tenham sido irrelevantes, pelo contrário, mas ao fim da aula as produções foram

descartadas, pois já havíamos eternizado aquelas produções por meio do registro fotográfico. Assim como as obras de alguns artistas estudados, como Jim Denevan com seus desenhos sobre a areia da praia, os materiais também tinham um caráter efêmero, assim como os desenhos realizados pelas crianças no chão da escola com giz de quadro ou a pintura coletiva feita em um grande papel no chão da sala de aula. Durante o terceiro bimestre, período em que estavam acontecendo as aulas do projeto, aconteceu na escola um dia de Mostra de Trabalhos, e então me dei conta que não tinha trabalhos daquele período para expor na Mostra, justamente por esse motivo. Poderia ter feito uma mostra de fotografias para apresentar o registro do que foi trabalhado no bimestre, o que não foi realizado porque as aulas ainda estavam acontecendo.

Os resultados das produções serviram para a reflexão sobre o processo e para a percepção estética do que foi construído. A fotografia serviu como registro das produções de cada aula, que, assim como muitos trabalhos de arte Contemporânea, incluindo alguns estudados nesta Proposta Pedagógica, possuem um caráter efêmero, como os desenhos com giz de quadro no chão da escola e os desenhos com gravetos na areia da praia.

A Pedagogia Histórico-Crítica fundamentou e enriqueceu este estudo. Tendo em vista que as obras de artistas que agregam à prática pedagógica são contextualizadas em seu caráter histórico e social, no desenvolvimento das aulas existiu a preocupação de se levar em consideração as individualidades e interesses dos estudantes, assim como a sua história, valorizando e oportunizando momentos de diálogo com os estudantes e *feedback* das aulas, e, nessa perspectiva o professor atuou como propositor e mediador nesse processo de ensino aprendizagem.

Nessa pesquisa entendemos que o ensino de arte precisa ser mais valorizado e bem fundamentado no Projeto Político Pedagógico da Escola Januária Teixeira da Rocha, e dando continuidade a esse estudo me proponho a reformular/atualizar parte desse documento que no que diz respeito ao ensino de arte, uma vez que atuo como professora efetiva na escola.

Em alguns momentos a Proposta Pedagógica remeteu-me a uma disciplina de estágio cursada na graduação, no sentido de fazer um planejamento e de aplicá-lo em algumas aulas em uma escola. Mas, conforme fui desenvolvendo as aulas com a

turma, pude perceber que esta pesquisa era muito mais que o que se experimenta em um “estágio de graduação”: era um momento ímpar de, como educadora, poder sistematizar uma metodologia de trabalho que venho desenvolvendo há alguns anos (ainda que poucos) em sala de aula. Não em qualquer escola, mas na escola em que sou efetiva e que venho construindo uma identidade de trabalho. E não com qualquer turma, mas com os estudantes com os quais trabalho no momento, que acompanho desde o início do ano e com quem vou poder dar continuidade ao meu trabalho no ano seguinte. Foi, então, um momento de transpor todo aquele planejamento e fundamentação teórica para a prática da sala de aula, e de buscar as alternativas possíveis para adaptá-lo àquela sala de aula, àqueles materiais disponíveis (ou não), àquela quantidade de estudantes. O ensino é um montante de tentativas, de erros e de acertos que vamos experimentando em nossa trajetória e que vão formando nossa identidade docente. Diante dos relatórios e reflexões das aulas pude perceber essa construção de estratégias didáticas que vamos acumulando com o tempo de experiência em sala de aula. Muitas vezes não nos damos conta de quão norteadoras são estas pequenas percepções para a prática do trabalho docente.

Por fim, entendemos que a pesquisa contribui para pensar o espaço do ensino de arte na escola com crianças do Ensino Fundamental I, ao trazer possibilidades de se trabalhar com artistas visuais modernos e contemporâneos, assim como seus conceitos mais atuais referentes ao mundo da arte, e como propostas de utilizar o movimento corporal próprio das crianças podem somar nas práticas artísticas escolares. Assim, como professora e pesquisadora atuante na rede pública de ensino pretendo dar continuidade a essa pesquisa em minha prática pedagógica explorando outras formas mais dinâmicas de trabalhar o ensino de arte e pesquisando outros artistas e teóricos que aprofundem e deem força a esse estudo.

Concluo esse texto trazendo um trecho da fala da professora de arte que foi premiada com o “Nobel de educação”, em 2018, e que representa muito bem os professores que lutam pelo ensino de arte de qualidade nas escolas pelo mundo. Em seu discurso a professora defende a valorização da arte nos currículos e afirma que “As Artes têm o poder de quebrar barreiras e rótulos. Para os meus estudantes, as Artes são um lugar sagrado em que eles podem se expressar com confiança e se

conectar com suas identidades"[58].

Finalizo destacando que o Mestrado Profissional em Arte (PROFARTES) é um programa que oportuniza que o professor fundamente e sistematize as pesquisas pedagógicas diárias que realiza na escola, podendo, assim, amadurecer e compartilhar um pouco de seu trabalho como educador, trazendo, dessa forma, reflexões relevantes para o ensino da arte nas escolas. Nesse período de formação continuada, um dos maiores ganhos que considero foi ter conhecido colegas que desenvolvem um excelente trabalho com o ensino de arte nas escolas públicas da região Sul do Brasil e que se tornaram para mim referências, o que me conforta na esperança de que é possível encontrar “um lugar sagrado”, propício para experienciar a arte na educação formal.

58 A professora britânica, Andria Zafirakou, em Dubai (Emirados Árabes Unidos), foi eleita a melhor professora do mundo no Global Education & Skills Forum e recebeu por isso o prêmio de US$ 1 milhão. O Global Teacher Prize traz à tona o trabalho excepcional de milhares de professores ao redor do mundo. Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/10705/professora-de-artes-vence-o-nobel-da-educacao-de-2018>. Acesso em: 02 abr. 2018.

# REFERÊNCIAS


BECK, A. L. Dança desenho: metodologia em movimento. **O Mosaico**. Revista de Pesquisa em Artes/FAP, Curitiba, n.3, p.1-20, jan./jun. 2010. Disponível em: <periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/download/1500/848>. Acesso em: 24 jun.2018.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1989.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. 160 p.

EAGLETON, T. **Depois da teoria**: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

FIGUEIRA, M. L. M. A dança na escola: educação do corpo expressivo. **Efdeportes.com Revista Digital**, Buenos Aires, n.127, ano 13, dez. 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em: 24 de jun. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GASPARIN, J. L. Avaliação na perspectiva histórico-critica. In: X Congresso Nacional de educação – EDUCERE e I Seminário Internacional de Representações sociais, subjetividade de educação – SIRSSE, Curitiba, 2011. **Anais Eletrônicos...**. Curitiba: Champagnat, 2011.

_____. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____; PETENUCCI, M. C. **Pedagogia Histórico-Crítica**: da teoria à prática no contexto escolar. Artigo. Paraná, 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2018.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HILLESHEIM, G. B. D. Ensino de arte e educação emancipatória face à arte contemporânea. **Revista VIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte da UNB**, Brasília, v.14, p. 209-223, 2015.

MUNARIM, I. e GIRARDELLO, G. E. P. Crianças, mídias e cultura de movimento: (des)caminhos para pensar o corpo na infância. In: ARROYO, M.; SILVA, M. R. (Org.). **Corpo Infância**: exercícios tensos de ser criança: por outras pedagogias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p.331-342.

KRAUSS, R. **A escultura no campo ampliado**. Rio de Janeiro: Gávea, 1984.

ESCOLA EDUCAÇÃO BÁSICA JANUÁRIA TEIXEIRA DA ROCHA. **Projeto Político Pedagógico**. Florianópolis, 2013.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Fundamental. **Proposta Curricular** / Prefeitura

Municipal de Florianópolis. Florianópolis, 2008

ROSA, Y. B. D. **Entre rastros e frestas**: professores de artes, história da arte e o ensino de arte no ensino fundamental. 2017. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Florianópolis, 2017.

ROSA, M. C. **A formação de professores de arte:** diversidade e complexidade pedagógica. Florianópolis: Editora Insular, 2005.

SACCOMANI, M. C. S. **A criatividade na arte e na educação escolar:** uma contribuição à Pedagogia Histórico-Crítica à luz de Georg Lukacs e Lev Vigotski. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **As ideias estéticas de Marx**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem, e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica. In: MARCIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p.197-225.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2009, v.14, n.40, p.143-155. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: 23 jun. 2018.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 1991(a).

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 10.ed. São Paulo: Cortez, 1991 (b).

_____. **Escola e democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, 1983.

SIQUEIRA, D. C. O. **Corpo, comunicação e cultura**: a dança contemporânea em cena. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

VASCONCELOS, F. P. **Todos podem desenhar (e não apenas colorir) ou proposições para um "saber desenhar" emancipador.** São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2015.

VEIGA, I. P. A. (Org). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14.ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VYGOTSKY, L. S. [1896 a 1934] **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico – livro para professoras. São Paulo: Ática, 2009.

FONTES DA INTERNET

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br> Acesso: 01 mai. 2017.

<http://alessandrolumare.blogspot.com.br> Acesso: 08 mai. 2016.

<http://revistazcultural.pacc.ufrj.br> Acesso: 08 mai. 2016.

<http://www.heatherhansen.net/>. Acesso 01 fev. 2017.

<http://arteref.com/video/heather-hansen-performance/> Acesso 01 fev. 2017.

<https://novaescola.org.br/conteudo/10705/professora-de-artes-vence-o-nobel-da-educacao-de-2018>. Acesso: 02 abr. 2018.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A – Entrevista

Universidade do Estado de Santa Catarina
Centro de Artes
Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES

Disciplina: Políticas educacionais e o ensino de artes
Mestranda: Ana Luiza Albanás Couto de Moura

Estou fazendo essa entrevista como uma coleta de dados para escrever um artigo para a disciplina que estou cursando nesse semestre, 2017/1, Políticas educacionais e o ensino de artes, no curso de mestrado profissional em arte. A pesquisa tem como objetivo entender melhor como as políticas educacionais interferem no cotidiano da escola em que trabalho e no ensino da arte. Conto com a sua colaboração!

Entrevista:

1. Há quanto tempo trabalha como servidor do Estado?

2. Qual sua formação? Em que função trabalha atualmente?

3. A sua formação dá conta das suas funções? Você sente a carência de outra formação ou de uma formação continuada para exercer melhor a sua função na Secretaria de Educação? O Estado oferece essa opção?

5. Nesse tempo como servidor público, como você vê a importância das políticas públicas dentro de uma escola? E na Secretaria de Educação?

6. Você já precisou ir atrás de alguma lei para resolver alguma questão na escola? Isso é algo corriqueiro? Dê um exemplo.

7. De que forma é utilizado o PPP (Projeto Político Pedagógico) no cotidiano da escola? Esse documento é constantemente atualizado? Se sim, quem é responsável pelas atualizações? Existe algum tipo de exigência por parte da Secretaria de Educação em relação ao PPP de cada escola?

8. Desde 1971 o ensino de arte é obrigatório no Brasil por meio da LDB 5692/71. A nova LDB 9394/96 mantém o ensino de Arte, excluindo a nomenclatura Educação Artística. Baseado(a) em seus anos de experiência profissional dentro da escola pública escreva qual é a sua percepção em relação ao ensino de Arte na escola atualmente. Você percebeu alguma mudança no ensino de Arte nos últimos anos? Para você qual é a função/contribuição do ensino da Arte na escola?

9. De acordo com os PCN:

> [...] entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura através da história e como conjunto organizado de relações formais. Ao fazer e conhecer arte o aluno percorre trajetos de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo." (p. 44)

Em sua opinião, o ensino de Arte que você tem acompanhado na escola nos últimos anos está de acordo com o texto do PCN? Justifique.

10. Em maio de 2016 foi alterada a LDB – Lei 9394/96, que fixa as diretrizes da educação nacional, no que se refere ao ensino de Arte:

> Art. 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016);
>
> Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos.

Você teve conhecimento dessa mudança recente em relação ao ensino de Arte na escola? Isso repercutiu na realidade da escola?

11. Apesar dessa mudança na lei, ainda se encontram professores polivalentes (artes plásticas, música e teatro) atuando nas escolas? Ou professores sem formação específica dando aulas de arte? Se sim, porque isso ainda acontece em sua opinião?

12. Como você vê a presença de um profissional específico da área de Arte atuando no Ensino Fundamental (Anos Iniciais), assim como o profissional de Educação Física? Não poderia ser a professora da turma (pedagoga) também responsável pelo ensino de Arte, assim como é responsável pelos conteúdos das outras disciplinas?

Obs: A identidade do entrevistado será preservada neste estudo.

Grata!

Ana Luiza Albanás Couto de Moura

## APÊNDICE B – Questionário

Questionário com os estudantes da turma do 4° ano

1. Qual a sua idade? E o ano que você nasceu?
2. Em que cidade/estado você nasceu?
3. Você estuda nessa escola desde que ano/série?
4. Em que bairro você mora?
5. Como você vem para a escola todos os dias (meio de transporte)?
6. Você tem irmãos? Quantos?
7. Qual a sua brincadeira favorita?
8. Qual a brincadeira de se movimentar que você mais gosta?
9. O que você mais gosta nas aulas de artes?
10. Se você fosse um animal, qual seria?

**APÊNDICE C – Avaliação**

Avaliação do terceiro bimestre do 4º ano:

Responda por escrito as seguintes questões:

1. Das atividades que realizamos nesse bimestre, qual delas você gostou mais de participar? Por quê?

2. O que você entendia por arte antes das nossas aulas mudou em algum aspecto? Em que ponto?

3. Conhecer as obras de arte de um artista através de imagens ou vídeos antes de realizar as atividades influencia no trabalho que vocês vão realizar? De que forma?

4. De tudo que estudamos e experimentamos nesse bimestre, o que lhe chamou mais atenção? O que você achou mais interessante? O que aprendeu ou percebeu de diferente em nossas aulas?

5. Faça um desenho que represente as aulas de arte nesse bimestre!

## APÊNDICE D – Relatórios das aulas

### Aula I – 03/08/2017

Relatório da aula I – Impressões: corpo carimbo

A manhã de quinta-feira começou chuvosa e com um vento frio, depois de uma noite inteira de muita chuva. Poucos alunos vieram à aula nesse dia, apenas nove.

Chego um pouco mais cedo para organizar os materiais. A escola dispõe de um projetor de imagens móvel, o qual vai ser usado nas aulas em que vou trazer alguma imagem ou vídeo como referência de artistas para os estudantes. Na hora de montar o projetor de imagens, não encontro o cabo de conexão com a tomada. Peço a ajuda de uma professora que encontra para mim.

O horário das aulas de arte do quarto ano foi mudado de quarta-feira, a segunda e terceira aula da manhã, para quinta-feira, as duas últimas aulas da manhã. Um dos motivos da mudança é que na quinta-feira não há aula de educação física, então temos os espaços externos da escola livres caso precisarmos utilizá-los. Também é vantajoso termos as duas últimas aulas da manhã porque podemos fazer os preparativos para a aula no horário do intervalo em que a sala está vazia, dessa forma ganhamos tempo para começar a aula com tudo já organizado. Desde o primeiro dia de aula alguns alunos têm auxiliado nessa preparação e isso gera toda uma expectativa para aulas que teremos após o momento do intervalo.

A aula começa com uma conversa sobre o projeto, a mudança de horário da aula e a apresentação da pessoa que fará as fotografias durante as aulas, a minha cunhada Thalita, comento que os estudantes podem ficar à vontade com a sua presença, pois ela estará fotografando como uma forma de registro das aulas que é importante para a pesquisa que a professora está desenvolvendo.

Desenvolvemos um diálogo partindo das imagens trazidas em uma apresentação de *slides*. A primeira imagem era o negativo de uma mão em uma caverna da pré-história, como a primeira forma do homem deixar a sua marca, vestígio do seu corpo, como se fosse uma assinatura em relação aos outros desenhos da caverna.

Nesse sentido, pensamos em outras formas de como o nosso corpo pode deixar marcas por aí, como por exemplo, uma maçã mordida, pegadas na areia da praia, uma marca de batom em um copo, etc. As crianças lembraram-se de outros exemplos, como o de deitar na neve ou na areia e mexendo os braços fazer o desenho de uma asa de anjo, da marca do pé no piso molhado do banheiro, entre outras. Eles voltaram a esse exemplo da neve e percebemos que ninguém realmente tinham vivenciado isso na neve, era algo que eles assistiram na televisão, mas que talvez a areia da paria seja um exemplo mais próximo da realidade deles.

Para introduzir a obra de Yves Klein, fizemos uma brincadeira de tentar adivinhar o que o artista tinha tentado representar em algumas imagens. Eles acharam

as imagens semelhantes a muitas coisas, mas depois de entender que eram a impressão de um corpo feminino conseguiram perceber melhor as marcas do corpo na imagem. Dialogamos sobre o uso do corpo das modelos como um pincel *(performance)*. As crianças se admiraram porque as modelos estavam nuas, então tive a oportunidade de falar um pouco como é comum a representação do corpo nu na história da arte.

**Exercício:** a turma se dividiu em três grupos escolhido por eles (um de quatro crianças, um de duas crianças e um grupo de três) e nos organizamos no espaço da sala. Cada grupo recebeu uma vasilha com uma esponja molhada em tinta guache preta e um papel grande todo branco.

A impressão da palma da mão no papel foi logo a primeira tentativa, depois tiveram outras variações como a mão fechada e as costas da mão, só as falanges dos dedos, as digitais, o cotovelo, o antebraço, alguns tiraram o tênis e imprimiram o formato do pé. Era um momento de experimentação.

Uma dupla, em especial, envolveu-se de tal forma com o exercício que fizeram uma verdadeira *performance*. Começaram tirando o tênis e imprimindo os pés, um deles dançava sobre o papel espalhando a tinta com a ponta dos pés. Imprimiram a bochecha, a testa, as costas, a barriga, o antebraço, o nariz. Um deles ficou todo pintado de preto, assim como um pincel sujo de tinta, corpo pincel.

Nesse momento acabei interrompendo a atividade, na tentativa de que eles pudessem se limpar/lavar, pois o dia estava frio e eles estavam sem sapato. A professora auxiliar teve que levar o menino (que estava tudo preto de tinta) no banheiro para ajudar ele a se limpar. Enquanto isso a turma toda ajudou a organizar e limpar a sala. As crianças são bem prestativas e gostam de ajudar nesse sentido. Essa parte da organização da sala, de lavar as mãos, também faz parte do processo de trabalho. É importante que eles criem essa consciência de grupo de que é necessária a ajuda de todos para que possamos entregar o espaço da sala arrumado para a turma de primeiro ano que tem aula na mesma sala no período vespertino. E isso, dependendo da atividade pode ocupar um bom período da aula, que precisa estar incluso no planejamento.

**Aula II –10/08/2017**

Relatório da aula II – Vestígios: alguém passou por aqui!

Preparativos para aula: instalação do projetor de imagens, colagem de papel pardo no chão para fazer as pegadas, colocar as tintas nos potes, separar panos e esponjas. Os alunos ainda estão no recreio e começam a sondar o que terá na aula hoje, esse momento de preparo da aula que acontece na hora do intervalo cria nas crianças uma ansiedade de saber o que faremos na aula.

Como na última aula muitos faltaram, fiz uma breve introdução sobre o projeto e sobre o que teve na aula anterior. Para isso, separei algumas fotos da última aula

para mostrar no projetor de imagem. Vimos alguns trabalhos da artista Regina Silveira e conversamos sobre o corpo que deixa vestígios. Algumas obras da artista os alunos acharam semelhança com o que eles vinham fazendo, como a pegada e a impressão da mão.

Introduzi então a proposta de continuação, pois não tivemos tempo para executar na aula anterior: Criar uma composição utilizando as marcas de impressão das mãos com tinta branca em um papel de fundo preto (atividade para ser realizada em duplas). As duplas ou grupos se organizaram no espaço da sala.

Resolvemos imprimir a marca da sola do calçado, de cada estudante em um papel adesivo transparente com tinta preta. Os desenhos da sola do calçado, ou o tamanho do calçado identifica/difere cada criança. Todavia, como a tinta sobre esse adesivo demora um tempo para secar vamos deixar para a aula que vem para fazer uma intervenção na escola com esse material (experimentação).

A dinâmica funcionou da seguinte forma: enquanto alguns colegas imprimiam suas pegadas com o auxílio da professora, outros organizavam a sala e lavavam as mãos.

No fim da aula, olhamos a composição de cada grupo e conversamos sobre. Trazia a composição de cada grupo por vez à frente da sala e os participantes dos grupos falavam a respeito do processo e do resultado. Alguns grupos resolveram começar outro trabalho porque não gostaram do que estavam fazendo primeiramente. Isso acontece muito e só foi possível porque tinham restado três folhas de cartolina preta. Como o trabalho era em dupla era preciso conversar antes com o colega e combinar o que iriam fazer. Muitos foram no impulso e não planejaram que tipo de composição queria fazer por isso tiveram que refazer ou encontrar outras soluções para resolvem o trabalho esteticamente durante o processo.

Quando a gente parou para conversar sobre a composição de cada grupo, conseguimos perceber esses processos e compreender melhor o que fazemos, também percebemos diferentes formas de trabalhar de cada equipe e como uma mesma proposta pode ser resolvida de tantas maneiras diferentes.

Alguns grupos elaboraram um desenho bem figurativo. Outros pensaram em preencher o espaço com marcas de forma mais abstrata. Outros recorreram para a sobreposição das impressões para cobrir o desenho que não deu certo. Outros foram construindo a ideia pelo caminho, não sabendo onde queriam chegar.

No relato de um dos colegas, ele disse que queria fazer sozinho porque já tinha a ideia dele pronta, mas como a professora pediu para ser em duplas, acabou que foi interessante trabalhar com o colega, que o ajudou bastante construção do trabalho e que contribuiu com boas ideias. Ao contrário do que pensava, trabalhar em dupla foi algo positivo. Eles utilizaram tinta preta para contrastar com o branco e construir a imagem. A imagem deles teve várias interpretações. Uns falaram que era um palhaço, outros que era uma casa, outros um castelo, outros um coelho. E a segunda professora contribuiu comentando que a mesma imagem gerou na turma várias interpretações, que mesmo que difere da ideia do artista, a interpretação da obra de arte acaba sendo diferente para cada um.

**Aula III – 17/08/2017**

Relatório da aula III – Linhas: o ato de traçar

Iniciamos os preparativos para a aula no horário do intervalo em que as crianças não estão na sala. Empurramos as carteiras para os cantos da sala e deixamos um espaço grande aberto no meio da sala. Colamos uns papéis que formava um tapete ao comprido do quadro até o fundo da sala. As crianças ao verem as mudanças sala ainda durante o intervalo criaram expectativas de o que iria acontecer. Um dos meninos saiu espalhando a notícia que teria um desfile.

Na aula anterior conversamos sobre o trabalho da artista Regina Silveira e suas pegadas e sombras que ocupam espaços inusitados e marcamos em papel adesivo transparente a marcas de pegadas da sola dos diferentes calçados das crianças da turma. A primeira atividade da aula foi essa:

**Experimentação:** Os estudantes têm o desafio de ocupar espaços da escola para inserir essas pegadas. Eles vão traçar um percurso pela escola com as pegadas, incluindo lugares inusitados. Sugerindo caminhos ou apontando direções, a proposta é juntamente com os estudantes pensar quais são esses espaços na escola a serem colocadas as pegadas e se podem causar estranhamento nas outras pessoas que frequentam esse espaço.

A dinâmica foi a seguinte: os meninos colaram as pegadas com a mediação da professora, enquanto as meninas aguardavam na sala. Partimos da saída da sala do quarto ano, depois colamos na janela do lado de fora da sala – (sugestão da moça da limpeza, que até foi buscar um pano para tirar a poeira da janela para melhor colar o adesivo da pegada). Colamos também em cima da mesa do refeitório, na parede do banheiro masculino, no azulejo do tanque de lavar as mãos, e na tabela de basquete. As pegadas eram diferentes porque era a textura da sola do calçado de diferentes colegas da turma. Em seguida, os meninos retornaram para sala e as meninas foram ver onde foram colocadas as pegadas.

Voltamos todos para sala para seguir para outra atividade. Conversamos um pouco sobre linhas e o ato de traçar.

**Exercício I**: Traçar linhas contínuas e retas do início ao fim da folha, sem tirar o lápis. Observação: (o papel utilizado era do comprimento de duas folhas do tamanho A4). A ideia é trabalhar com a repetição do movimento e com variações de linhas. Entre as variações podemos trabalhar com a intensidade do traço no papel: traçar uma linha bem fraquinha e fininha ou uma linha mais grossa e forte.

Sentados no chão mesmo para exercitarmos um pouco o ato de traçar linhas retas sem utilizar a régua. A proposta era manter um movimento contínuo e seguro sem tirar o lápis do papel. As folhas eram um pouco mais compridas que a A4, o que permitia um movimento mais contínuo. Repetimos os traços com linhas mais fracas e linhas mais fortes. Alguns tiveram dificuldade de não tirar o lápis do papel e de fazer

a linha reta.

No jogo abaixo, isso é representado pelo ponto de partida e ponto de chegada. Uma linha pode ser representada de diversas maneiras, pode ser uma linha reta, curva, tracejada, etc.

**Experimentação:** Jogo ‘Traço a traço’. Em um papel grande fixado no chão as crianças vão atravessar o comprimento do papel (ponto de partida e de chegada) desenhando de diferentes formas propostas pela professora como, por exemplo: rolando no chão, girando, dando cambalhota, desenhando de costas.

Objetivo do jogo: cumprir o desafio até o fim, e desafiar os colegas. Quem cumpre o desafio ganha uma marca de “#” feita de caneta vermelha nas costas da mão. O que ajuda saber quem já participou do jogo e quem ainda não foi.

**Regras:** cada criança sorteia uma ‘cartinha’ que tem um desafio de atravessar o papel desenhando. Cada participante poderá escolher entre as cores vermelho, azul e preto para desenhar. A criança irá sortear uma *carta desafio*. Essa carta vai determinar de que forma a criança terá que atravessar o papel desenhando. A carta que tem um * asterisco desenhado é que ela terá que escolher um dos colegas para lhe lançar um desafio. Assim as crianças também podem desafiar umas às outras.

Ao terminar o desafio, a criança que completou deverá escolher outro colega para ser desafiado. E receberá na mão a marca da # *cumpriu o desafio!* Todos ajudam a decidir se o colega completou ou não o desafio, dependendo do seu desempenho.

A experiência foi positiva, as crianças adoraram e na outra semana ainda estavam perguntando se iríamos continuar com o jogo do desafio. O jogo não era de caráter competitivo, um contra o outro, mas o desafio proposto por esse jogo era individual, para quem queria participar e podia aceitar o desafio ou não.

Primeiramente, antes de iniciar a brincadeira, nós conversamos e combinamos as regras. As crianças, mais do que nós adultos, sabem o quanto é importante respeitar as regras da brincadeira para ela acontecer.

Algumas cartas que tinham o * asterisco, o desafiado podia escolher um dos colegas para lhe lançar um desafio. Que era outra forma deles participarem e entrarem nas proposições do jogo. Uma colega fez uma proposição bem bacana que era a junção de várias linhas já feitas anteriormente. Para todos entenderem ela desenhou no quadro como seria o seu desafio.

Nem todos os estudantes participaram efetivamente do jogo, por causa do tempo da aula, mas todos participaram de alguma forma, incentivando os colegas a chegarem até o final do desafio, entregando a caixa dos desafios, propondo desafios para os colegas, etc.

Para realizar alguns desafios foi necessário tirar o calçado para não estragar o papel. Um dos colegas teve bastante dificuldade (se arrastando como um soldado) e bem devagar conseguiu chegar até o fim, com a torcida e apoio dos colegas. Chegou bem cansado no final. Realmente era preciso utilizar o corpo todo para cumprir os desafios até o final e realizar diversos movimentos. Era quase que um exercício.

Mais no final da aula, o jogo foi fluindo melhor, os estudantes assimilaram bem a ideia do jogo e foi acontecendo à brincadeira. Mais crianças queriam ter participado, mais o horário da aula já estava se esgotando.

Concluímos a atividade com uma breve conversa. Um dos colegas relatou que gostou muito da aula e que uns desafios eram mais difíceis que outros, que alguns quase que não conseguiram cumprir, mas que gostou porque a aula foi bem diferente do normal.

Esteticamente o resultado foi um papel todo desenhado, com diversas linhas sem uma forma definida, como um desenho abstrato. Os desenhos foram se sobrepondo, resultando em uma grande composição coletiva.

Nesse dia tive alguns problemas de comportamento com alguns estudantes que não estavam colaborando com a aula. Acredito que em função de estarmos organizados de forma diferente, sentados no chão, sem cada um possa um lugar certo para sentar, mais à vontade mesmo. Algumas crianças têm dificuldade de entender que mesmo sentados mais à vontade e brincado ainda estamos em aula, e é preciso participar e respeitar esse momento.

**Aula IV – 24/08/2017**

Relatório da aula IV: Dança desenho

Como de costume, chego mais cedo para preparar a sala para a aula enquanto os estudantes estão no recreio. Colocamos as carteiras para o canto das paredes e criamos um espaço bom no centro da sala de aula. Os alunos entravam na sala perguntando o que teria na aula hoje e alguns perguntaram se iríamos continuar o jogo do desafio, que realizamos na aula passada, eles queriam continuar a brincadeira.

Juntamos quatro folhas grandes de papel branco (papéis de planta de arquitetura doados para a escola) e colamos com fita no chão, no fundo da sala. Trouxemos o tapete dos fundos para frente da sala, para as crianças sentarem em cima. Colamos um papel pardo na parte superior do quadro branco. Não pude deixar o projetor de imagens ligado, pois a outra turma estava usando, ficaram de entregar quando terminassem. O diretor conseguiu em cima da hora um aparelho de som com o vizinho da escola. Preparativos prontos!

Iniciamos conversando sobre a intervenção artística “Pegadas” que fizemos na escola na última aula. Eles contaram que algumas já foram arrancadas de onde foram coladas primeiramente. E que viram algumas crianças comentando como que alguém fez uma pegada lá no alto (cesta de basquete), é “parkourseiro” – referente à modalidade de origem francesa de ultrapassar obstáculos com o corpo.

Expliquei que na arte contemporânea, que é a arte que se faz hoje, assim como os artistas que temos visto, a Regina Silveira, uma das características quando a arte é feita na rua é que ela é efêmera, está sujeita a intervenções de pessoas e do tempo.

Também falamos sobre desenhar de forma mais gestual, e que a música era um elemento que iria entrar na nossa aula de hoje.

**Experimentação I** – Em um papel grande fixado na parede – deixar as crianças ficarem próximas da parede com um giz de cera em cada mão – criar linhas partindo da repetição de movimentos com os braços. Ocupar os espaços do papel com formas e cores de maneira equilibrada e harmoniosa. Nessa experiência utilizamos a música para estimular a brincadeira. Ao dar um sinal, as crianças vão trocando de lugar. Com lápis de cores diferentes os desenhos vão se sobrepondo ao longo da experiência. Outra opção é utilizar giz de quadro em uma parede, pois ele sai com água.
Cada criança recebeu um número da professora, os números se repetiam, o número que fosse chamado era para ir desenhar no papel colado no quadro. Um giz de cera em cada mão. No ritmo da música[59]. A própria atividade teve um ritmo de brincadeira, na troca de números e com a música de fundo.

Com o auxílio do projetor de imagens apresentei para turma primeiramente uma fotografia do trabalho da artista Heather Hansen. Sem dar nenhuma informação sobre essa imagem, fiz alguns questionamentos às crianças: O que era? Como foi feito? Que tamanho tem? “Parece que ela um transferidor”, disse um colega.

Depois apresentei outra imagem em que aparece a artista em pé ao lado do trabalho. Com essa segunda imagem já dava uma ideia melhor da dimensão da obra. Na sequência apresentei um vídeo da artista durante o seu processo criador fazendo a *performance*, ou seja, desenhando. Enquanto passava o vídeo, um dos meninos, ajoelhado no chão, imitava com os braços o movimento da artista enquanto assistia ao vídeo. O vídeo despertou a curiosidade deles, diferente a imagem sozinha, as expressões foram outras.

Também assistimos um breve documentário sobre *SegniMossi*. Eles se identificaram por ver que eram crianças que estavam fazendo os exercícios de dança desenho. (Enviei esses vídeos para o grupo do *whatsapp*, mas eles não assistiram. Também pedi para que viessem de roupa preta, mas não vieram).

A dinâmica foi a seguinte: aqueles que queriam participar dessa proposta era para ficar no tapete, tirar o tênis, e esperar a sua vez, que a professora ia chamando um por vez. O papel/suporte era o mesmo para todos, então as linhas foram se sobrepondo e as fitas que prendiam o papel ao chão também foram soltando conforme eles iam se movimentando, então a professora ia reforçando com mais fita adesiva. Enquanto isso tocava uma música suave ao fundo. Os colegas dançavam enquanto esperavam a sua vez. A música foi um grande elemento motivador nessa aula. Eles experimentaram diversos movimentos e desenhavam ao mesmo tempo. Utilizaram giz carvão, assim como a artista.

Ao fim da aula conversamos um pouco sobre a experiência. Que o trabalho se

59 CD: Coletânea – Original Soundtrack DUETS.

tornou bem mais interessante depois que eles perceberam como era feito, o processo de criação, do que só a imagem da obra depois de pronta. Se não soubessem não seria a mesma coisa. Percebemos que quando usamos o corpo todo para desenhar, os movimentos são mais amplos e fluidos, por isso a música pode influenciar no ritmo dos movimentos para desenhar.

Ainda realizamos uma última atividade, antes de terminar a aula. Uma brincadeira de faz de conta, de pintura imaginária, no ritmo da música. A professora ia dando algumas orientações: imaginar que tinha tinta na palma das mãos, e que está desenhando ao som da música, desenhar círculos, com as duas mãos, desenhar formas como retângulo e triângulo grande e pequeno, invertido, de vários tamanhos e sentidos, desenhas um espiral com as mãos no alto e também bem próximo do chão, desenhar uma árvore que vem lá da raiz, sobe o tronco e desenha as folhagens. E por fim, dançar livremente!

Nessa aula em especial, foi necessário ter uma conversa séria com a turma, pois, algumas crianças não estavam colaborando e precisavam melhorar seus comportamentos.

Um dos colegas, que é bastante participativo, colocou que decidiu não participar mais das aulas de artes, pois nas outras vezes ele sujou de tinta a roupa nova e teve ficar de castigo em casa. Mas mesmo assim ele participou da aula de hoje. E o encorajamos a participar e a trazer uma camisa velha que possa sujar. A outra colega comentou: “meu sempre diz que se sujar um pouquinho não faz mal, faz parte”. Outra colega disse que estava gostando muito das aulas de arte.

**Aula V – 31/08/2017**

Relatório da aula V – A linha que marca o trajeto do corpo (Parte I)

O dia amanheceu frio e ventando, logo cedo recebi uma ligação da secretaria da escola perguntando se teria a saída mesmo, por causa do tempo. A mãe de uma aluna queria saber, porque se tivesse ela iria buscar a filha mais cedo, pois ela teve pneumonia a pouco tempo. Imaginei que na praia estaria provavelmente mais frio ainda. Então decidi por adiar a saída.

Logo que cheguei na escola os alunos vieram ansiosos por saber se realmente a gente iria sair. A autorização havia sido entregue a eles na terça feira pelo diretor da escola. A segunda professora se prontificou a recolher para mim, quase todos trouxeram, salvo alguns. Eles me mostraram que trouxeram até uma roupa e um chinelo para ir à praia. Como o tempo não havia sinal de melhora, achei que seria mais sensato adiar a saída.

Algumas crianças pareciam inconformadas com a decisão, um colega sugeriu um ‘plano b’, sair para desenhar no chão de terra do terreno que tem atrás da escola. Que realmente poderia ser uma possibilidade.

Apresentei um vídeo do processo do artista Jim Denevan, que ele vai de

bicicleta até a praia e desenha na areia com um rastelo que jardinagem preso atrás da bicicleta. Depois apresentei a imagem do Miró e mais algumas imagens semelhantes do artista Jim Denevan. Enquanto apresentava algumas imagens de trabalhos do artista no projetor os alunos foram anotando em uma folha os tipos de desenhos do artista, fazendo um esboço para a atividade seguinte. Isso ajudou para que eles prestassem mais atenção nas formas utilizadas pelo artista, umas mais geométricas, outras mais orgânicas que lembram elementos da natureza, como a onda do mar ou rachaduras da terra.

Referente a um desenho feito na beira do mar, um menino comentou: quando vier uma onda vai destruir tudo! - Sim! Respondi. Falamos novamente sobre a característica do efêmero na arte contemporânea, no caso da *Land Art,* a obra de arte está exposta a ação humana e da natureza, como as pegadas das pessoas e o vento ou a maré do mar que avança em direção à praia e pode apagar o desenho. Usei o exemplo do grafite, que por ser feito na rua está sujeito a se apagar com o tempo, ou alguém pode vir e pintar em cima, por isso é efêmero.

Como uma segunda alternativa de atividade foi fazer o esboço de desenhos inspirados no trabalho do artista em uma folha, com linhas curvas, retas, em espiral e formas geométricas. Depois, em grupo, duplas ou individual fazer esse trabalho ampliado no chão do pátio da escola, com giz de quadro negro na cor branca. Como o chão da escola é na cor azul escuro e verde, o branco de destacou bastante.

Uma das crianças perguntou: professora, o nosso desenho vai sair? – Sim, respondi, assim como o trabalho do artista que está sujeito as ações da natureza, as pessoas vão passar por cima, vai soprar o vento, vai vir a chuva e o sereno, não vai durar muito, ele é efêmero!

Os grupos eles foram terminando o esboço e se organizando no espaço do pátio da escola. A parte do refeitório que é coberta o chão é de piso de cerâmica, que não dá para desenhar, a parte externa foi o espaço que sobrou para isso. Mas o sol já estava forte, perto do meio dia, e havia pouca sombra do muro. Também tinha a presença da turma do quinto ano que ensaiava um teatro no espaço do pátio, mas tudo correu bem.

Começaram a surgir alguns desenhos meio tímidos, e fui estimulando eles a fazer maior, ocupar bem o espaço, trabalhar com linhas finas e grossas, adentrar no desenho do outro, sem estipular limites, mas preenchendo os espaços. Dava para perceber formas semelhantes aos trabalhos do artista, espiral, círculos, folhas, entre outras. Eles foram se soltando e ocupando melhor experiência de eles desenharem sem um espaço delimitado por um retângulo, como a folha de papel. Um dos grupos desenhou uma moldura em volta do seu desenho, influenciado pelo formato da folha de papel, questionei eles sobre isso, se era realmente necessário.

A moça que está tirando as fotos subiu no muro da escola, que é baixo, para fotografar os trabalhos de cima, uns alunos subiram também. Falaram que gostaram de ver os desenhos de cima, como um todo, em um ângulo diferente de quem desenha. Assim como as fotografias do artista eram tiradas de cima para ver o desenho num todo. Conversamos sobre como é importante a gente se afastar do que

está fazendo, olhar de longe, para depois continuar sua obra.

Um dos colegas colocou como foi legal trabalhar em grupo, como eles se organizaram para fazer o desenho. Como o espaço era maior, facilitou o trabalho em grupo. Outra colega comentou que gostou que um trabalho foi entrando no do outro, se tornando um só.

Falamos também que aqueles que prestaram atenção nos desenhos do artista, e que fizeram planejamento prévio do que desenhar desenvolveu um trabalho mais interessante esteticamente do que aqueles que desenharam qualquer coisa, só para desenhar.

Após o termino da aula, quando estava indo embora, vi que tinha um grupo de alunos de séries diferentes tentando todos ao mesmo tempo preencher de branco o quadrado desenhado no chão da quadra, com alguns pedacinhos de giz que ficaram no pátio. Assim a proposta da aula rompe com as barreiras do período escolar e vira uma grande brincadeira, até para outras turmas da escola. E o chão da escola se transforma em um grande quadro negro.

Na próxima quinta será feriado de 07 de setembro, não haverá aula em função do feriado.

**Aula VI– 14/09/2017**

Relatório da aula VI: A linha que marca o trajeto do corpo (Parte II)

O dia estava meio nublado, mas a temperatura estava agradável e no final da manhã foi ficando mais quente. Na semana passada não tivemos aula por conta do feriado de 7 de setembro.

Como não foi possível irmos à praia na última aula por conta do tempo ruim, criou-se uma grande expectativa entre os alunos para quando seria essa saída, pois todos trouxeram autorização de casa para isso. Então, deixei todo material pronto caso o tempo não estivesse bom para fazermos a aula seguinte como ‘plano b’. Na quarta-feira que antecipa a aula passei na sala do quarto ano e combinei com eles que iríamos à praia no outro dia, e que era para trazer um chinelo e a autorização dos pais caso alguém ainda não tivesse entregado.

Como o tempo estava bom, mais nada impedia a nossa ida à praia. O intervalo tinha sido realizado um pouco mais cedo do que de costume, então quando cheguei à escola eles já estavam esperando na sala de aula. Conferimos as autorizações e apenas uma menina não trouxe, pois estava doente e não poderia ir, avisamos a família que foi buscá-la mais cedo.

Fizemos uns combinados antes de sair, precisamos de uns minutinhos para eles se aprontarem, alguns trocaram de roupa, colocaram um chinelo, uma colega trouxe um chapéu para se proteger do sol. A professora Raquel também nos acompanhou.

Fiz uma proposta para despertar o olhar das crianças para o trajeto: fazer alguma marca pelo caminho na ida e procurar por ela na volta para a escola, procurando verificar se permanecia no mesmo lugar.

A rua da escola é sem saída e termina na Capela São Sebastião da Praia, ao lado da igreja tem uma trilha que vai dar na praia. A trilha passa também ao lado do cemitério do bairro. Antes de chegar à praia, tem uma subida na trilha que não dá para ver o mar antes de chegar ao ponto alto. Nesse momento fiz uma fala sobre o percurso, e a expectativa que criamos de chegar a algum lugar. A gente estava em um lugar que sabíamos que mais adiante era a praia, mas ainda não dava para avistar. E a paisagem sempre se modifica.

A maré estava alta, tinha um rastro de areia mole e fofa e uma decida que as ondas avançavam a todo tempo. Estava quente, mas vinha uma brisa fresca do mar com uma gotinha de água que refrescavam muito. Deixamos os nossos apetrechos em um canto e fizemos um círculo, todos em pé. Distribui um graveto de madeira de mais ou menos um metro cada um para cada aluno. Fui dando algumas coordenadas de movimentos e eles iam realizando o desenho na areia.

A outra proposta era criar uma composição abstrata em grupo. Esse exercício teve bastantes variações. Como a areia estava muito marcada, eles alisaram o espaço escolhido para desenhar em cima. Alguns utilizaram os gravetos para desenhar linhas, outros fizeram pontinhos com a ponta do graveto na areia. Outros desenharam com a marca das pegadas na areia, quase que uma dança performática. Outros utilizaram as mãos e um grupo recolheu algumas conchinhas e jogaram por cima da composição como um acabamento.

Sentamos e conversamos sobre os trabalhos. Uma das colegas relatou que o seu grupo trabalhou com formas geométricas umas dentro das outras. Comentaram sobre um colega pisar no trabalho do outro, o que gerou alguns conflitos, mas vamos levar em consideração que o nosso suporte era o chão de areia e os trabalhos não ficavam claramente visíveis.

Depois deixei o grupo mais à vontade para fazer as suas experimentações na areia da praia. Um grupo começou a cavar buracos e fazer torres ao redor, em cima das torres foram criando uma fileira de conchinhas. Outros brincavam de desenhar na beira da água, que logo vinha e apagava o que eles desenhavam.

Na volta, lembramos de observar no caminho se a marca que deixamos ainda estava lá. Reparamos que na restinga em torno das dunas tinha diversos caminhos, como linhas que vão se criando com a passagem das pessoas pela areia.

Já na sala de aula conversamos sobre a experiência, os estudantes tiveram um momento para fazer suas colocações sobre a aula. Alguns, novamente reclamaram dos colegas que pisaram no trabalho uns dos outros na areia da praia. Um menino não conhecia a trilha, e a fez pela primeira vez. Outro colega disse que queria ter tido mais tempo para desenhar e que gostou muito da aula. E uma menina pediu para trazer as fotos para vermos na próxima aula.

**Aula VII – 22/09/2017**

Relatório da aula VII – Pintura de ação

Obs.: Transferência da aula de quinta para sexta-feira por motivo de saúde da professora.

Iniciamos pelos preparativos da sala para aula (organizar as carteiras no canto da sala, colar papel pardo no chão da sala, preparar as tintas e montar o projetor de imagens). Algumas crianças já esperaram dentro da sala ansiosas sobre o que faríamos com aquelas tintas no canto da sala.

Conversamos sobre o artista americano chamado Jackson Pollock que criou um novo jeito de pintar chamado de pintura de ação. Pois ele colocava a tela no chão do atelier, ao invés da parede, para poder se movimentar em volta e sobre o quadro, sua pintura era quase que uma *performance*. Ao assistir os vídeos que mostravam o Pollock trabalhando em seu atelier, as crianças já previam como seria a atividade da aula. Vimos o processo de construção das pinturas e também alguns dos trabalhos prontos, em que os títulos são enumerados, as pinturas são bem semelhantes e abstratas. Colocamos um pouco de tinta no centro das telas brancas[60]. Apenas movimentando a tela, sem tocar na tinta, para que ela escorresse e fosse dessa forma construindo uma imagem. As tintas mais densas escorriam menos as que estavam mais aguadas que se espalhavam com maior facilidade pela tela. Em alguns quadros experimentamos utilizar duas cores e em outros até três. O resultado ficou bem interessante, pois as tintas se misturavam. Enquanto secava, a umidade da tinta passou para o papel criando mais um desenho em torno da pintura. As crianças falaram que era semelhante a conduzir o volante de um carro, mudando as direções para trabalhar a imagem.

A segunda atividade foi inspirada na pintura de ação do Pollock, com referência nos movimentos do artista. Como uma pintura coletiva, cada um teve um tempo para fazer sua intervenção na tela. Para organizar a participação de cada aluno utilizei a lista de chamada. Eles deveriam prestar atenção na harmonia e equilíbrio das formas e cores do quadro, assim como fazia o artista, preenchendo os espaços ainda não preenchidos, andando em torno da tela.

De A à Z os estudantes foram construindo uma pintura até semelhante a do artista, alguns lançavam a tinta com a bisnaga, outros fizeram movimentos semelhantes ao do Pollock com o pincel, ou usavam o pincel para lançar a tinta.

Depois conversamos sobre a construção do trabalho, a sobreposição da tinta, daqueles que participaram primeiro quase não dava para identificar. Uma das colegas constatou que dependendo do movimento que eu fazia a tinta se espalhava de um jeito. A menina que foi a primeira, um pouco tímida, recebeu o incentivo da turma: “vai, Ana, expressa seus sentimentos”!

---

60 As telas eram pedaços de compensado que tinha na escola, embrulhados com papel branco, por isso eram um pouco pesadas.

**Aula VIII –29/09/2017**

Relatório da aula VIII – Arte vestida: “totalidade-obra”.

A aula desse dia começou um pouco atrasada, pois o horário do intervalo se estendeu em função de uma breve reunião informes que o diretor fez com as professoras.

Por conta desse recreio aumentado, as crianças chegaram a sala bem agitados. Realizei com eles um exercício de respiração (encher o pulmão de ar, pelo nariz e soltar pela boca), para eles se acalmarem um pouco. Então iniciamos a aula com um vídeo falando sobre os Parangolés de Hélio Oiticica. Esse vídeo encontrado na internet mostra a influência dos Parangolés no mundo da moda e da televisão (abertura do programa Fantástico e Caldeirão do Huck), esses exemplos é algo que eles reconhecem, faz parte do cotidiano deles. Também apresentei algumas imagens de vestimentas criadas pelo artista *manezinho* Valdir Agostinho (também mostrei um trecho do videoclipe o Reggae da Tainha em que aparece o artista com roupas feitas de material reciclado/sucata a o cenário também).

Dois dias antes passei na sala e pedi para os alunos trazerem uma camiseta grande que não usa mais e materiais como tecidos e sucata. Reforcei o pedido de materiais pelo grupo do *WhatsApp* da turma. A maioria trouxe a camiseta, e uma colega trouxe uma sacola com tecidos. Também levei uma série de matérias (retalhos de tecidos, fitas, papel crepom, tampinhas de refrigerante, papéis coloridos, entre outros). As crianças se dividiram em grupos, duplas, e alguns preferiram trabalhar individualmente. Embora a sugestão para o desenvolvimento da atividade seja em grupo, tenho dado abertura para os que preferem trabalhar individualmente, ou em duplas, como eles se sentem mais à vontade para desenvolver o trabalho, pois tem funcionado assim nessa turma.

A professora Raquel não ficou na aula, pois teve que ir ao banco, contudo o aluno Marcelo, que ela acompanha, ficou um pouco perdido na hora da atividade. Então, direcionei-o para participar junto com o grupo dos meninos, ressaltando suas boas ideias.

As meninas pediram para afastarem as carteiras para ter mais espaço para trabalhar no chão da sala. Nesse momento percebo que eles já estão tendo certa autonomia, seja para organizar melhor a sala para desenvolver o trabalho, seja para buscar os materiais que faltaram (tesoura e grampeador), seja para se organizarem em grupos, entre outros aspectos.

Tivemos apenas 30 minutos para esse trabalho, um tempo curto, sendo que os últimos dez minutos foram para apresentação dos “Parangolés”. A dinâmica de trabalho funcionou assim: a base para desenvolver a sua roupa era a camiseta, então, primeiro os grupos foram montando sobre a camiseta tudo que iria adorná-la. Depois, partiam para a parte de fixar os adornos na camiseta. Para isso utilizaram a cola quente (com o auxílio da professora) ou usaram o grampeador ou cola branca. À

medida que os trajes foram ficando prontos eles foram vestindo. Os grupos escolheram um representante para vestir. A sala parecia um salão de 'baile de carnaval', de tanta coisa espalhada pelo chão.

Quando faltavam os dez minutos restantes, sentamos no chão da sala para compartilhar os trabalhos. Nesse momento, as crianças vestidas com o traje confeccionado se apresentavam: indo até a frente do grupo falava o título da obra, mostravam o traje e, por fim, dançavam para mostrar seu Parangolé em movimento. Para ajudar na *performance* das crianças, comecei a bater palmas ritmadas. Um dos colegas começou a cantar, espontaneamente, uma ladainha que dizia: "*Parangolé, parangolé, parangolé"*...

Os títulos inventados pelas crianças para seus trabalhos eram bem interessantes, mas como não consegui anotar naquele momento, acabei esquecendo. Uma menina bem tímida, que quase não participa desse tipo de atividade se apresentou com uma dança bem original, surpreendendo a todos.

Ao fim da aula, alguns colegas tiraram a roupa confeccionada e deixaram na sala, outros perguntaram se poderiam levar para casa e foram embora vestindo o 'Parangolé', e continuaram a brincadeira no pátio da escola. O diretor percebeu a brincadeira e fotografou algumas crianças com os seus 'Parangolés'.No fim, não deu tempo de eles vestirem o 'Parangolé' uns dos outros, por isso nem todas as crianças puderam vivenciar o se movimentar com os 'Parangolés', mas as crianças saíram dizendo que gostaram bastante da aula. Alguns alunos ajudaram a arrumar a sala, a varrer e a organizar as carteiras no lugar.

**Aula IX –18/10/2017**

Aula IX– Aula Avaliação

Ao fim de todos os encontros tivemos uma "aula avaliação". Nessa aula revisamos tudo o que foi trabalhado nos oito encontros. Por meio de uma apresentação de *slides* pudemos revisitar as aulas através dos registros (fotos) de cada encontro, selecionados pela professora, além dos temas e das problematizações.

Os estudantes dessa turma são muito faltosos, e a grande maioria acabou perdendo parte do processo por não estar presente em algumas das aulas. Por isso, essa revisão também é uma forma de ajudar esses estudantes a preencher as lacunas que se criaram ao longo do processo. Dessa forma também ficou mais fácil para eles entenderem a sequência didática das aulas e que todas tratavam do mesmo tema, mas com artistas e propostas diferentes.

Depois desse apanhado geral das aulas, cada criança respondeu a algumas questões por escrito (APÊNDICE C). Eles sentaram em grupo para discutir as respostas com os colegas, mas cada criança escreveu a sua resposta

individualmente[61].

A dinâmica foi a seguinte: a professora escreveu uma questão por vez no quadro, leu em voz alta e explicou para as crianças. E eles já poderiam ir respondendo na folha. Eles não precisavam copiar a pergunta, somente responder. Depois de passar todas as questões, voltamos a primeira questão e as crianças foram sendo convidadas a contribuir com a sua resposta, construindo, dessa forma, um diálogo sobre as aulas, que foi sendo enriquecido à medida que cada estudante relatava seu parecer.

Claro que as respostas são simples, pois se tratam de crianças do quarto ano. Talvez essa atividade de avaliação foi mais interessante no sentido de as crianças pararem para pensar o processo de aprendizagem para poder responder as questões. Aí, nesse momento eles já iam respondendo entre eles e conversando sobre as aulas. E não tanto como dados relevantes para o *feedback* das aulas, mas válidos.

Na primeira questão, as crianças tinham que escolher entre todas as propostas das aulas a que mais gostou de participar e justificar essa escolha. As atividades que as crianças mais gostaram tiveram escolhas variadas. E os motivos que levaram as crianças escolherem a atividade que mais gostaram de participar se repetem nas respostas: por ser legal, divertido, diferente e por ser uma oportunidade para poder criar. Uma estudante escreveu assim, por exemplo: *"Eu gostei da atividade da tela em que a tinta escorria. Porque a gente criava várias coisas divertidas, estranhas e legais"* (estudante do 4ºano). Nessa atividade, as crianças se surpreendiam, pois, criavam forma abstratas interessantes, por isso a menina utilizou o adjetivo "coisas *estranhas"* para definir o resultado da proposta.

A outra questão fez as crianças pensarem se depois de participar dessas aulas havia mudado de alguma forma o entendimento deles por arte. Ao explicar essa questão para os estudantes acabei dando um exemplo que influenciou a resposta de muitos deles. Pois, exemplifiquei dizendo que nas aulas se artes a gente costuma desenhar no papel e nessas aulas a gente experimentou outros suportes como a areia da praia ou o chão da escola. Por isso, muitas crianças deram respostas nesse sentido: *"As aulas se expandiram, foram além de só uma folha de papel"* (estudante do 4º ano). Percebendo isso, entendi que é preciso cuidar na hora de explicar o enunciado das questões pois podemos muitas vezes sem perceber, induzir as respostas das crianças.

Outro estudante escreveu assim: *"Eu achava que arte era só desenhar. Mas percebi que não era só "desenhar", era fazer parangolés, jogos, coisas do tipo, por isso eu amo arte!"* (Estudante do 4ºano). Nessa percepção, as aulas trouxeram novas possibilidades, ampliando a concepção que muitos trazem da sua trajetória escolar de que aula de artes é "aula de desenhar".

A próxima questão da avaliação indagava os estudantes se o fato de conhecermos

61 Alguns estudantes não conseguiram concluir as respostas das avaliações, por isso levaram para casa para fazer. Nem todos que deixaram para terminar em casa trouxeram as respostas de volta. Por isso, tive acesso as respostas somente de parte da turma, pois algumas crianças também faltaram no dia.

as obras de arte de um artista através de imagens ou vídeos antes de realizar as atividades, influenciava eles na hora de realizar proposta da aula. Alguns estudantes disseram que que o exemplo dos artistas antes da proposta prática auxiliou na compreensão da proposta da atividade a ser desenvolvida na aula e também como fator motivacional. *"Sim, influenciou bastante. Antes eu não entendia muito o que era para fazer, vendo os artistas influenciou e deu mais vontade"* (estudante do 4º ano).

O uso da imagem e do vídeo são grandes aliados, incontestáveis, no ensino das artes visuais. *"Eu me inspirei na da tela quando eu vi a foto de uma menina com uma tela enorme, eu gostei muito"* (estudante do 4º ano).

*"A música me influenciou, sou apaixonada por música desde os quatro anos de idade. Gostaria que tivesse aula de música pois música é arte"* (estudante do 4º ano).

Abaixo, algumas percepções dos estudantes do quarto ano a respeito das aulas, o que mais lhes marcou:

> "As atividades foram diferentes" (estudante do 4ºano).
>
> "Quando nós trabalhamos com o pé na tinta, que a gente espalhou nossas marcas pela escola" (estudante do 4º ano).
>
> "O Parangolé, desenhar com a música, desenhar com o corpo". (Estudante do 4º ano).
>
> "Parangolé. Eu aprendi que a gente faz roupas com várias coisas" (estudante do 4º ano).
>
> "Eu nunca fiz uma aula de arte assim, a gente mexe com o corpo!" (Estudante do 4º ano).
>
> "Percebi que artes é uma coisa diferente!" (Estudante do 4º ano).

A palavra diferente é utilizada por mais de um estudante para adjetivar as aulas, diferente em relação as aulas de arte que eles já tiveram até então, no sentido de utilizar o corpo, a música, de ocupar outros espaços além da sala de aula.

1. **Faça um desenho que represente as aulas de arte nesse bimestre!**

Também foi entregue para os pais das crianças a avaliação descritiva do terceiro bimestre (APÊNDICE E). Além do boletim, existe na escola um conselho de classe participativo que acontece ao termino de cada bimestre, como já foi mencionado anteriormente, em que os pais ou responsáveis são convidados a participar juntamente com as professoras (professora regente da turma, professora de artes e professora de educação física), o diretor, a assistente de educação (que registra tudo em ata) e as crianças da turma. No conselho de classe do terceiro bimestre, tive a oportunidade de dar um *feedback* do que trabalhamos no projeto para os familiares presentes[62] e alguns estudantes também relataram que gostaram muito das aulas.

62 Preparei uma apresentação com fotos de cada encontro para apresentar no projetor de imagens, mas infelizmente o projetor não ligou.

**APÊNDICE E – Avaliação descritiva**

AVALIAÇÃO DESCRITIVA – 3º BIM.
PROFª. ANA LUIZA ALBANÁS COUTO DE MOURA

| | | | |
|---|---|---|---|
| Aluno(a): | | Dias Letivos | |
| Série/ano: | 4º ANO (MATUTINO) | Faltas | |

| **Artes Visuais** | SIM | EM PROCESSO | NÃO | FALTOU |
|---|---|---|---|---|
| Participa com responsabilidade e comprometimento das atividades propostas. | | | | |
| Comporta-se adequadamente durante as aulas. | | | | |
| Apresenta senso estético em suas elaborações/composições. | | | | |

**Conteúdo:**

- Elementos formais e suas relações compositivas (ponto, linha, forma, cor, volume, superfície e textura, figura-fundo, equilíbrio, bi e tridimensionalidade);
- Experimentação: Vivências com suportes, materiais e técnicas diversas, fazer artístico e contextualização.
- Artistas: Ives Klein, Regina Silveira, Hélio Oiticica, Valdir Agostinho, Heather Hansen, Jackson Pollock, Joan Miró, Jim Denevan e o grupo italiano de dança desenho SegniMossi.

**Metodologia**: Inspirados nos artistas que usam o movimento corporal para se expressar esteticamente (imagens e vídeos no projetor de imagens) os estudantes desenharam e pintaram de forma mais ampla e dinâmica.

**Objetivos:**

Explorar as mais diversas possibilidades de expressar-se artisticamente, com os elementos visuais e o desenvolvimento do processo criativo de forma lúdica e, dessa forma, vislumbrar uma expansão do repertório, ampliação das habilidades e aumento da autonomia nas práticas artísticas dos sujeitos.

**Observações:**

_____
_____
_____
_____

_____ _____

Diretor Profª de Artes

**APÊNDICE F – Consentimento para fotografias, vídeos e gravações**

UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA

**CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES**

Permito que sejam realizadas fotografia, filmagem ou gravação de meu filho/dependente para fins da pesquisa científica intitulada “O CORPO EM MOVIMENTO NAS AULAS DE ARTES VISUAIS: Experiências no ensino de Arte na escola”, e concordo que o material e informações obtidas relacionadas ao meu filho/dependente possam ser publicados eventos científicos ou publicações científicas. Porém, o meu filho/dependente não deve ser identificado por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso, e que as fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade e guarda do grupo de pesquisadores do estudo.

Florianópolis, agosto de 2017

_____

Nome do responsável pelo sujeito pesquisado

_____

Assinatura do responsável pelo sujeito pesquisado

## APÊNDICE G – Declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas

UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA

**DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS**

Os representantes legais das instituições envolvidas no projeto de pesquisa intitulado "O CORPO EM MOVIMENTO NAS AULAS DE ARTES VISUAIS: Experiências no ensino de Arte na escola" declaram estarem cientes e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos.

Local, ____ agosto de 2017.

_____

Ass.: Pesquisador Responsável

_____

Ass.: Responsável pela Instituição de origem

Nome: _____
Cargo: Coodenador Geral do PROFARTES.
Instituição: UDESC
Número de Telefone: (48) 3664-8084

_____

Ass.: Responsável de outra instituição

Nome: _____
Cargo: Diretor da escola
Instituição: EBB Januária Teixeira da Rocha
Número de Telefone: (48) 3665-5626

**APÊNDICE G – Declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas (continuação)**

Olá pais/responsáveis!

No terceiro bimestre a turma do quarto ano está participando do projeto de pesquisa do Mestrado Profissional (PROFARTES/UDESC) com a professora de Artes Visuais. Para fins burocráticos, como se trata de uma pesquisa que envolve seres humanos, precisaremos contar com a assinatura de vocês nos demais documentos (em anexo).

Agradeço a colaboração de todos!

_____

Professora Ana Luiza Couto