



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Instituto de Artes

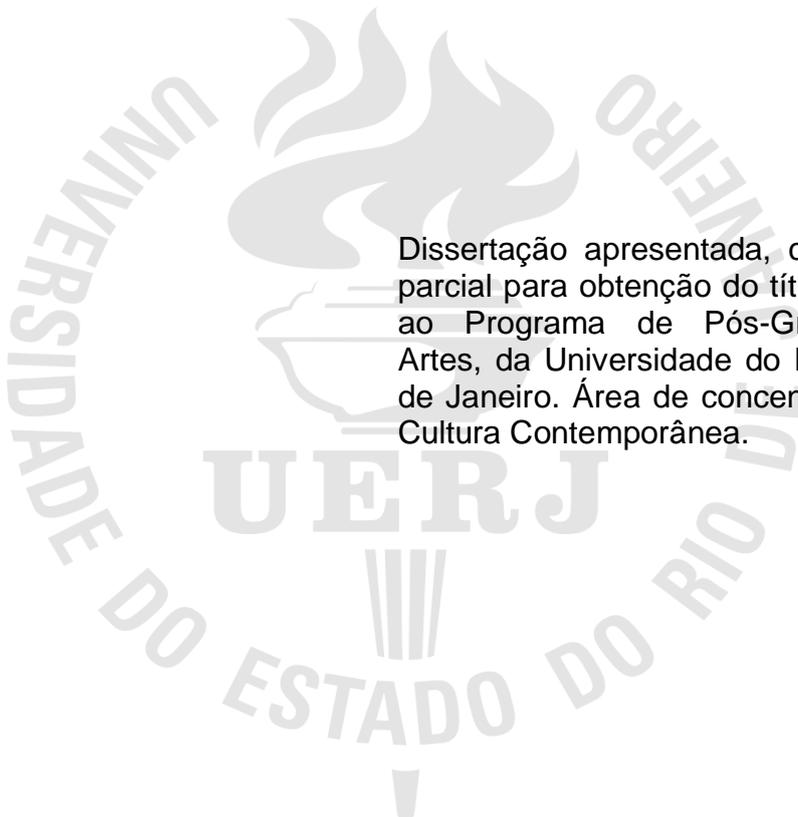
Erika Machado Njaime

**As Artes Visuais como interseção das linguagens: uma experiência  
transdisciplinar no Centro de Referência em Educação Infantil  
Realengo – Colégio Pedro II**

Rio de Janeiro  
2019

Erika Machado Njaime

**As Artes Visuais como interseção das linguagens: uma experiência  
transdisciplinar no Centro de Referência em Educação Infantil Realengo –  
Colégio Pedro II**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Artes, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Arte e Cultura Contemporânea.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Sá Barretto

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

N738 Njaime, Erika Machado.  
As artes visuais como interseção das linguagens: uma experiência transdisciplinar no Centro de Referência em Educação Infantil Realengo – Colégio Pedro II / Erika Machado Njaime. – 2019. 124 f. : il.

Orientador: Alexandre Sá Barretto.  
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Artes.

1. Artes – Teses. 2. Arte – Estudo e ensino – Teses. 3. Educação infantil - Teses. 4. Arte e educação – Teses. 5. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação – Teses. I. Paixão, Alexandre Sá Barretto da. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Artes. III. Título.

CDU 7:37

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Erika Machado Njaime

**As Artes Visuais como interseção das linguagens: uma experiência  
transdisciplinar no Centro de Referência em Educação Infantil Realengo –  
Colégio Pedro II**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Artes, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Arte e Cultura Contemporânea.

Aprovada em 04 de novembro de 2019.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Alexandre Sá Barretto (Orientador)  
Instituto de Artes - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Valéria de Figueiredo  
Instituto de Artes – UERJ

---

Prof. Dr. Aldo Victorio Filho  
Instituto de Artes - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Cristiane Gomes de Oliveira  
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro  
2019

## DEDICATÓRIA

À vida vivida e gerada.

Ao contratempo e ao tempo.

Ao encontro e ao desencontro.

Ao desencanto e ao encantamento.

À possibilidade de ir, pausar, seguir ou retornar.

## AGRADECIMENTOS

Essa pesquisa é um pequeno recorte da minha cartografia pessoal, que se constrói a cada instante, sem bússola ou mapas, aberta às idas e vindas e cheia de troços e, foram muitos... Portanto, agradecer é mais que necessário.

Aos meus pais, Alexandre Njaime e Terezinha Njaime, agradeço pela dedicação e disposição que tiveram em me educar.

À minha mãe, agradeço por cada puxão de orelha quando reclamava da escola e ratifico todo seu empenho em me fazer “entrar” para o Colégio Pedro II, não foi como aluna assim como ela, mas como professora do ensino básico e tecnológico.

Ao meu marido, Fabio Castelo, obrigada por sempre acreditar e me incentivar a seguir e concluir minhas “encrencas”.

Aos colegas de trabalho da SME/RJ que tanto me incentivaram, se não fosse por muitos acreditarem que eu poderia, nem teria me inscrito no concurso.

Às professoras Leda Aló e Sandra Barata, aquelas que me jogaram uma “batata quente”, por confiarem a uma recém chegada tamanha responsabilidade.

À Cristiane Oliveira, coordenadora setorial do CREIR (e minha *BFF*), obrigada pela tranquilidade e sabedoria em lidar com o outro, pelo apoio e pela participação dessa pesquisa

Às colegas de trabalho que se encontraram no mesmo barco meio sem rumo à UEIR: Aline Musse, obrigada por mostrar que o tempo não precisa ser tão acelerado. Cíntia Ramos, obrigada por compartilhar sua energia e alegria. Wasti Cizewski, obrigada pela sua infinita capacidade de nos fazer sorrir e acreditar que no fim tudo vai dar certo. Sem vocês, nossa árdua tarefa não teria fluído com tamanha leveza.

Além das novas amigas que o CII me trouxe (e foram muitas), ele também me possibilitou reencontros, Carine Cadilho, colega de UERJ e CII, atualmente Coordenadora Geral do Departamento de Artes Visuais, obrigada pela sua amizade e pelo desafio de tornar nosso departamento autônomo.

Às professoras Angélica Moraes, Tatiana Melo e Renata Santos, as quais sem suas colaborações, algumas das atividades não teriam sido possíveis.

Ao meu orientador, Alexandre Sá, por ter acreditado e acolhido minha pesquisa.

À UERJ e ao CII, por oportunizarem educação gratuita e de qualidade, sem distinção de gênero, raça ou crença. Por me fazerem acreditar que a educação é a força motriz de um país.

À Júlia do Amaral Veneza, mais uma das boas amigas que a UERJ me proporcionou. Amiga, gratidão por todos os momentos compartilhados, pelos incentivos, pelas trocas e pelos encontros.

Às minhas duas estrelas, à Mia que brilha todos os dias ao meu lado, me fazendo continuar acreditando que a vida é mais que trabalhar, cansar e reclamar, sem ela meu mundo estaria turvo e à Dona Maria, minha avó, que hoje brilha em outro plano, mas que nunca deixará ser meu ninho.

Vai já pra dentro, menino! Vai já pra dentro estudar! É sempre essa lengalenga quando eu quero é brincar... Eu sei que aprendo nos livros, eu sei que aprendo no estudo, mas o mundo é variado e eu preciso saber tudo...

*Pedro Bandeira*

## RESUMO

NJAIME, Erika Machado. *As Artes Visuais como interseção das linguagens: uma experiência transdisciplinar no Centro de Referência em Educação Infantil Realengo – Colégio Pedro II*. 2019. 124 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

A presente pesquisa tem a pretensão de analisar as vivências artístico-pedagógicas desenvolvidas por mim, enquanto professora e coordenadora da disciplina Artes Visuais, no Centro de Referência em Educação Infantil Realengo do Colégio Pedro II (CREIR / CP II), entre os anos de 2014 e 2016, período o qual este ainda era Unidade de Educação Infantil Realengo (UEIR) e buscava alcançar sua autonomia burocrática e constituir sua identidade pedagógica. Nessa, objetiva-se identificar se as metodologias de ensino propostas nessas vivências, contribuíram para uma dinâmica pedagógica que privilegiasse a (re)articulação dos saberes, potencializando uma formação holística das crianças, evidenciando as Artes Visuais como disciplina que propicia possibilidades de ver, fazer e compreender que, quando perpassa as demais linguagens, impulsiona diferentes perspectivas de construção do conhecimento, o que percebeu-se, serem tais vivências, práticas pedagógicas transdisciplinares. Nesse sentido, a cartografia como método de pesquisa, possibilitou relatar a experiência vivida agregando à literatura acadêmica a informalidade das memórias e dos registros, fossem eles manuscritos ou visuais, o que proporcionou encontros bibliográficos que levaram essa ao encontro do pensamento complexo e da transdisciplinaridade, esta observada nessa pesquisa como potencializadora de propostas pedagógicas que são marcadas por encontros, afetações e dinâmicas pedagógicas não formatadas.

Palavras-chave: Artes Visuais. Educação Infantil. Integração. Transdisciplinaridade.

## ABSTRACT

NJAIME, Erika Machado. *Visual Arts as the intersection of languages: a transdisciplinary experience at the Reference Center for Early Childhood Education - Colégio Pedro II.* . 2019. 12 4f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

This research aims to analyze the artistic-pedagogical experiences developed by me, as a teacher and coordinator of the Visual Arts discipline, at the Reference Center for Early Childhood Education of Colégio Pedro II (CREIR / CP II), between 2014 and 2016, which was still a Realengo Early Childhood Education Unit (UEIR) and sought to achieve its bureaucratic autonomy and to constitute its pedagogical identity. The objective of this study is to identify if the teaching methodologies proposed in these experiences contributed to a pedagogical dynamic that favored the (re) articulation of knowledge, enhancing a holistic formation of children, highlighting the Visual Arts as a discipline that provides possibilities to see, do and to understand that when it permeates the other languages, it impels different perspectives of knowledge construction, which one perceives to be such experiences as transdisciplinary pedagogical practices. In this sense, cartography as a research method made it possible to report the lived experience by adding to the academic literature the informality of memories and records, whether handwritten or visual, which provided bibliographic encounters that led to the meeting of complex thinking and transdisciplinarity. It is observed in this research as a potentiator of pedagogical proposals that are marked by encounters, affects and unformatted pedagogical dynamics.

Keywords: Visual Arts. Preschool Education. Integration. Transdisciplinarity.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Releitura do brasão do Colégio Pedro II – trabalho de aluno(a) do CREIR .....	16
Figura 2 –	Carrinhos e tinta guache sob papel 40 Kg (processo) .....	19
Figura 3 –	Corpo como suporte .....	21
Figura 4 –	Experienciando a Arte .....	25
Figura 5 –	Pintura no azulejo .....	27
Figura 6 –	Logomarca em comemoração dos 180 do Colégio Pedro II ..	27
Figura 7 –	CREIR (montagem fotográfica) .....	31
Figura 8 –	Enquadre-se .....	44
Figura 9 –	Engrenagem .....	45
Figura 10 –	Autorretrato .....	52
Figura 11 –	Explorando materiais .....	53
Figura 12 –	Festa da Cultura Popular .....	54
Figura 13 –	Contação de histórias sobre Monet (a pedido das crianças) ..	54
Figura 14 –	Sala de artes .....	56
Figura 15 –	Sala de artes (entrada) .....	57
Figura 16 –	Sala de artes (mesas e pia) .....	57
Figura 17 –	Sala de artes (janela e bancada) .....	58
Figura 18 –	Sala de artes (recuo) .....	58
Figura 19 –	Formas de ver .....	61
Figura 20 –	Conhecendo a biblioteca de Realengo II .....	64
Figura 21 –	Alunos do ensino médio interagindo com as crianças da UEIR no <i>campus</i> RII .....	65
Figura 22 –	Desenho de observação .....	65
Figura 23 –	Confecção de carro de sucata (ideia proposta e executada pelas crianças) .....	66
Figura 24 –	Primeiro encontro com uma turma da UEIR .....	70
Figura 25 –	Misturando a tinta aquarela com gravetos .....	73
Figura 26 –	Adicionando folhas de canson para ver os resultados .....	73
Figura 27 –	Marcas coloridas fixadas no chão pelo sol .....	74
Figura 28 –	Reabastecendo o pincel .....	77

Figura 29 –	<i>Action Painting</i> em processo .....	77
Figura 30 –	Fim da prática: marcas nos pés .....	77
Figura 31 –	Registros no TNT .....	78
Figura 32 –	Seguindo o ritmo da música .....	78
Figura 33 –	Interação com os instrumentos .....	80
Figura 34 –	Escultura musical – base de percussão e chocalhos suspensos .....	82
Figura 35 –	Escultura musical – base de percussão e chocalhos suspensos .....	82
Figura 36 –	Escultura musical – painel de cordas e interação com a escultura .....	83
Figura 37 –	Escultura musical – painel de cordas e interação com a escultura .....	83
Figura 38 –	Desenho do Shrek .....	85
Figura 39 –	Contorno do corpo .....	86
Figura 40 –	Roteiro do filme e distribuição dos papéis .....	87
Figura 41 –	Frank pronto – partes reunidas .....	87

## LISTA DE QR CODE

QR Code 1-	Exposição Memória Histórica .....	29
QR Code 2-	Letra do hino e vídeo apresentando a construção coletiva ....	31
QR Code 3-	<i>Action Painting</i> .....	76
QR Code 4-	“Frankenstein” - 1910 .....	86
QR Code 5-	“Frankenstein: uma festa explosiva” .....	88

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CPII	Colégio Pedro II
CREIR	Centro de Referência em Educação Infantil Realengo
DAV	Departamento de Artes Visuais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DDAV	Departamento de Desenho e Artes Visuais
DDEA	Departamento de Desenho e Educação Artística
DEI	Departamento de Educação Infantil
EI	Educação Infantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RII	Realengo II
SEEDUC/RJ	Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro

SME/RJ      Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

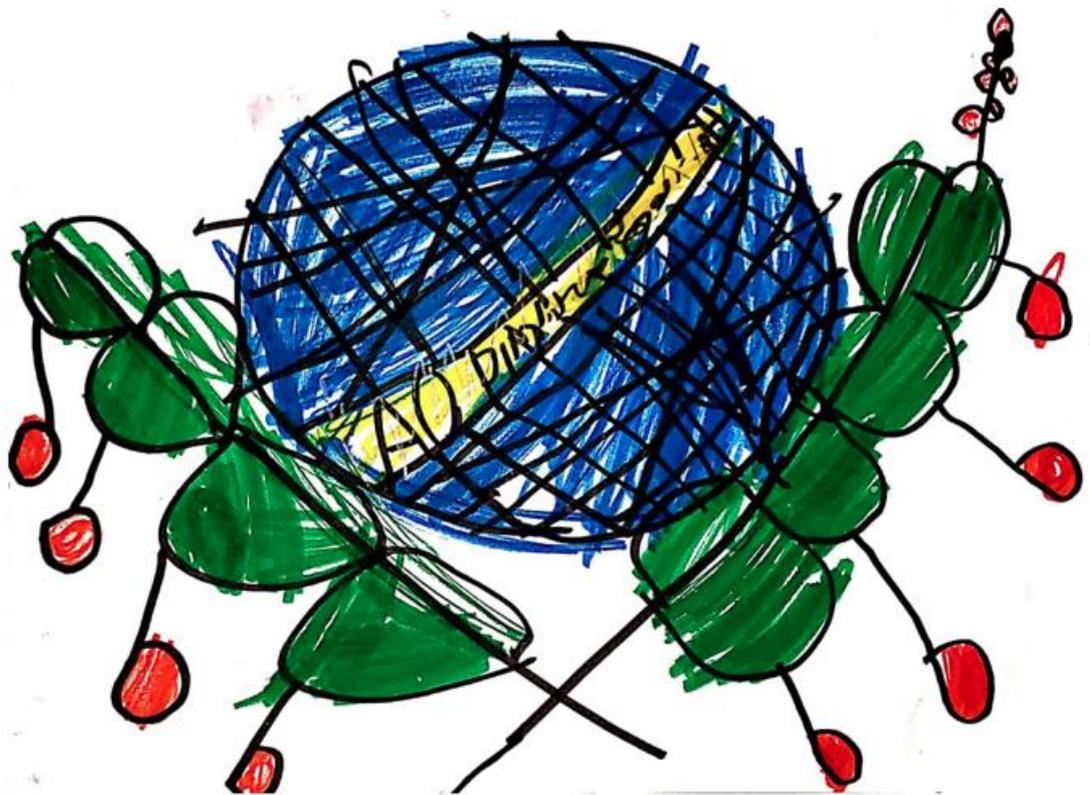
UEIR      Unidade de Educação Infantil Realengo

UERJ      Universidade do Estado do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

	<b>CAMINHOS...</b> .....	17
1	<b>PRAZER, PROFESSORA ERIKA</b> .....	21
1.1	<b>O porquê dessa pesquisa</b> .....	26
1.2	<b>O Colégio Pedro II</b> .....	27
1.3	<b>E assim nasceu o CREIR</b> .....	31
1.4	<b>Bidocência e multidocência no CREIR</b> .....	33
1.5	<b>Ser professora... Estar coordenadora</b> .....	36
2	<b>AS ARTES VISUAIS E O COLÉGIO PEDRO II</b> .....	39
2.1	<b>O Departamento de Desenho e Artes Visuais e sua representatividade na Unidade de Educação Infantil de Realengo</b> .....	41
2.1.1	<u>A cartografia das Artes Visuais na UEIR</u> .....	44
2.2	<b>O espaço e o tempo da arte na escola</b> .....	51
2.3	<b>Artes, interações e brincadeiras</b> .....	60
3	<b>INTEGRANDO LINGUAGENS: O ENCONTRO COM A TRANSDISCIPLINARIDADE</b> .....	67
3.1	<b>Aquarelando na poça</b> .....	71
3.2	<b>Pintando na grama e no monitor</b> .....	74
3.3	<b>A escultura musical</b> .....	79
3.4	<b>O filme monstruoso: “Frankenstein: uma festa explosiva”</b> .....	84
4	<b>TRANSDISCIPLINARIDADE: A BUSCA PELO SUL NA CARTOGRAFIA DAS ARTES VISUAIS NO CREIR</b> .....	91
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	95
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	98
	<b>ANEXOS</b> .....	102

Figura 1 – Releitura do brasão do Colégio Pedro II - trabalho de aluno(a) do CREIR



Fonte: Página virtual CPIL , 2019.

## INSTRUÇÕES SOBRE USO DO QR CODE

Esta dissertação apresenta alguns vídeos. É possível acessá-los por meio de *Quick Response Code* – QR Code (Código de Resposta Rápida) indicados ao longo do texto. Para a utilização do QR Code siga as seguintes instruções:

1. Verifique se seu celular está com acesso à internet;
2. Caso não tenha um leitor de QR Code, baixe-o conforme indicação do seu fabricante;
3. Abra a câmera do leitor QR Code, posicione-a na direção do código e espere alguns segundos;
4. Assista ao vídeo.

## CAMINHOS...

O cartógrafo é um verdadeiro *antropófago*: vive de expropriar, se apropriar, devorar e desovar, *transvalorado*.  
(ROLNIK, 2016, p. 65)

Quando os artistas brasileiros da década de 20 do século XIV, se propuseram a criar obras antropofágicas, nos abriram caminho à aglutinação de ideias, expondo em suas obras as referências artísticas que vinham de fora e as abrasileirando, tornando suas ideias originais e não simplórias reproduções da arte europeia.

Seguindo pela mesma linha de pensamento, Deleuze e Guattari, na segunda metade do século XX, nos apresentaram o conceito de rizoma que, embora se assemelhasse ao rizoma botânico em forma, lembraria mais uma estrutura de passagens interligadas por um sistema de atalhos e desvios, simulando um processo labiríntico, cujo começo ou fim não seriam pré-determinados. Ofereceram, então, ao pesquisadores possibilidades infinitas de mesclar ideias e/ou conceitos, tornando suas pesquisas singulares como foram as obras do Movimento Antropofágico, porém sem hierarquias entre si.

O conceito de rizoma, faria muito sentido para esta pesquisa, pois foram (e ainda são) necessárias muitas idas e vindas à livros, pensamentos, pensadores, salas de aula, reuniões, encontros, para que o desejo de aprofundar meus estudos sobre às experiências pedagógicas que visam a integração dos conhecimentos tendo a primeira infância como foco, se mostrassem em texto nesta dissertação.

Embora à primeira vista o conceito de rizoma se apresentasse como uma possibilidade, me deparei com uma alternativa de pesquisa, uma proposição de Suely Rolnik, que após ter trabalhado em conjunto com Guattari, lançou a cartografia como método de pesquisa, se baseando na cartografia geográfica que observa e acompanha as transformações de uma determinada paisagem. Seria este método uma espécie de cartografia social, “atenta às estratégias do desejo em qualquer fenômeno da existência humana” (2016, p. 65). Segundo a autora, dever-se-ia olhar para objeto de desejo absorvendo todas as referências que se

apresentassem sobre ele, fossem estes textos, vídeos, relatos, sensações, “absorvendo matérias de qualquer procedência” (2016, p.65), sem pré-julgamentos.

Para Rolnik, **“o que define, portanto, o cartógrafo é exclusivamente um tipo de sensibilidade**, que ele se propõe a fazer prevalecer, na medida do possível, em seu trabalho” (2016, p. 66; grifos da autora). Sendo assim, me proponho com esta pesquisa cartografar os caminhos que me levaram ao Colégio Pedro II e ao encontro com a criança pequena, iniciando uma cartografia autorreflexiva que terá por intuito expor minhas vivências enquanto arte-educadora e algumas práticas artístico-pedagógicas que desenharam minha trajetória, tendo como objetivo analisar a prática pedagógica do Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR), problematizando o ensino de Artes Visuais na primeira infância, bem como, a proposta de integração e as suas implicações na rotina das crianças e suas reverberações na área específica.

As instituições públicas às quais trabalhei anteriormente, apresentavam uma característica em comum: desejavam algum tipo de mudança nas ações pedagógicas, embora por questões como motivação dos profissionais, falta de estrutura e de materiais e/ou carga horária de trabalho elevada, fossem em suas zonas de conforto que se mantivessem. Mas o fato é que para transpassar uma zona de conforto é preciso entender que haverá barreiras, que “becos de sem saída” existem, que caminhos podem ser retornados e que outros podem ser percorridos. Me percebi como uma arte-educadora andarilha, cuja a cartografia seria labiríntica

Figura 2 – Carrinhos e tinta guache sob papel 40 Kg (processo)



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Neste meu caminhar errante, proponho um olhar para a arte-educação como desafiadora de limites e possibilitadora de uma rearticulação de propostas pedagógicas, revelando na experiência vivida na etapa de Educação Infantil do Colégio Pedro II, alternativa para uma educação interconectada com o mundo e democrática, que acompanhe as mudanças advindas do novo século, uma “educação do futuro”<sup>1</sup>, que “deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana” (MORIN, 2011, p. 43) e não compartimentalizado.

Ouso deslocar de contexto um pequeno trecho do prefácio à nova edição de *Cartografia Sentimental* (ROLNIK, 2016), que dialoga com a criação do CREIR e minha trajetória pessoal, pois embora a autora faça referência a um determinado período político vivido nas décadas finais do século XX, este soa como um pequeno resumo do que foi o momento histórico e político da instauração do segmento de educação infantil no quase bicentenário Colégio Pedro II, pois foi “com uma entrega e uma ousadia de ruptura num grau de intensidade que só se vê nesses felizes momentos históricos em que as forças da criação encontram uma possibilidade de sustentação coletiva para sua expressão,” (2016, p.15) que se propiciou novas perspectivas para a educação básica na instituição.

---

<sup>1</sup> Futuro esse que está sempre a um segundo a nossa frente. Um futuro que se constrói no presente.

Nesse contexto, ressalto ser de extrema relevância esse estudo, pois poucas são as pesquisas na área de arte-educação no Brasil que investiguem as Artes Visuais como tema central e fonte primordial na construção de conhecimento na Educação Infantil, que hoje é a primeira etapa da Educação Básica, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>2</sup>.

Ponto, também, ser significativo apontar meu duplo papel no CREIR, pois foi cumprindo a dupla função de coordenadora e regente de turma que reuni os elementos iniciais para pesquisa. Foi a partir das solicitações e demandas da instituição, do departamento e da unidade escolar, que reuni questionamentos, pesquisas, descobertas, experiências e vivências que tornaram as Artes Visuais, a infância e a integração entre linguagens, terreno fértil para uma produção acadêmica.

Para a instituição CPIL, a pesquisa poderá vir a se revelar como um registro histórico desse momento tão marcante da História do colégio, assim como da disciplina Artes Visuais na instituição, pois fui a primeira professora efetiva a cumprir esta dupla função, no momento que o Centro de Referência em Educação Infantil Realengo, à época nomeado Unidade de Educação Infantil Realengo (UEIR)<sup>3</sup>, conquistou autonomia pedagógica e burocrática, garantindo à esta etapa “o cuidado e a atenção necessários às especificidades das crianças na faixa etária entre três, quatro e cinco anos, atendendo aos preceitos do Ministério da Educação e Cultura pertinentes à qualidade na oferta desta etapa da Educação Básica”<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> A lei 9.394/96, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Em 2013, esta sofreu algumas alterações com a publicação da lei 12.796, que incluiu em seu 4º artigo, como etapa da educação básica, o atendimento à educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade.

<sup>3</sup> Embora as atividades da Educação Infantil no campus Realengo, tenham sido iniciadas em 26 de março de 2012, a criação da Unidade de Educação Infantil Realengo só se deu em 20 de dezembro de 2013, através da portaria nº 2.331, momento o qual lhe foi concedida autonomia de gestão.

<sup>4</sup> <http://www.cp2.g12.br/blog/creir/>. Acessado em 06/05/2019.

## 1 PRAZER, PROFESSORA ERIKA...

Uma parte de mim é permanente: outra parte se sabe de repente.  
Uma parte de mim é só vertigem: outra parte linguagem.  
Traduzir uma parte na outra parte – que é uma questão  
de vida ou morte – será arte. (Ferreira Gullar)

O texto a seguir contará um pouco sobre os caminhos que trilhei (e trilho) como profissional da educação, ou melhor, como pessoa que acredita na educação como elemento de transformação social. Pode parecer piegas, mas é assim que vejo minha profissão, ministrar aulas na minha opinião, da mesma forma que na opinião daqueles quem pensam o ensino com alguma lucidez, vai muito além de transmitir um conhecimento específico sobre certa disciplina. Não acredito numa aula que apenas explique (ou pratique) um conteúdo isolado em sua área ou campo de estudo. O encontro com o aluno é mais que um (in)formar, é um diálogo, uma troca. É um encontro. E encontros são dinâmicos. Os atores estão em movimento. Os assuntos mudam. Os corpos se movem. As falas reverberam.

Figura 3 – Corpo como suporte



Fonte: Acervo pessoal, 2015.

Sendo assim, a escola do hoje, do agora, precisa ir além de uma construção histórica que me parece ultrapassada; deixando para trás seu perfil disciplinador, com salas organizadas por fileiras, disciplinas que não dialogam entre si (ou que dialogam muito pouco) para poder vir a ser dinâmica, democrática, aberta a uma construção conjunta de conhecimento e saberes, baseada em práticas coletivas, favorecendo autonomia dos alunos e respeitando suas diferenças<sup>5</sup>. Percebe-se que algumas instituições de ensino já cederam às mudanças e que oportunizam a seus alunos ações pedagógicas revistas, mais coletivas, mais dinâmicas e, me atrevo a dizer, mais interessantes e com propostas mais prazerosas.

Quando recorro o espanto e o desespero que se assomaram ao ouvir a proposta de assumir as turmas do nível de Educação Infantil, percebo que foi sem propósito, pois lá encontraria algumas repostas para muitas dúvidas que me assombravam em relação ao que efetivamente acredito hoje ser arte-educação.

Graduei-me na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) há 17 anos, que considerava minha “segunda casa”. Estar na UERJ, foi sem dúvida um diferencial na minha vida, pois me ofereceu diferentes modos de olhar e atuar enquanto profissional das Artes, além de obviamente me enriquecer com teorias e práticas. Porém, para um curso que se prestava a formar profissionais na área de arte-educação, um grande ruído se deu. À época, o curso chamava-se Licenciatura em Educação Artística com habilitação em História da Arte, e era vinculado à Faculdade de Educação. Parecia-me, pelo menos no grupo de alunos que se formou em minha turma, que a licenciatura era o espaço destinado aos “sem talento para serem artistas, historiadores ou produtores culturais”. Ou seja, negávamos o fato que nos formaríamos para atuar na educação e os que assumiam essa vontade, eram claramente discriminados.

Após quatro anos de graduação, me formei e, por tudo que descrevi até agora, coloquei de lado meu diploma com o lema: não pisaria de jeito algum numa escola.

Me traí.

Em 2006 ingressei como professora de Educação Artística na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). Era um curso noturno que

---

<sup>5</sup> Entendendo diferença no sentido amplo da palavra. Não apenas as diferenças comprovadas por laudos e/ou atestados, mas as peculiaridades que nos formam enquanto pessoas, aceitando que nem todos e todas atingiram igualmente as competências e habilidades de todas as disciplinas (o que ainda é medido e previsto pelos sistemas de avaliação vigentes).

oferecia ensino regular de 6º ao 9º ano do ensino fundamental para jovens e adultos. Sem saber o que fazer, com um público que não me queria ali, uma vez que “arte era coisa de criança”, e os alunos, em sua maioria, ou estavam cansados de um dia de trabalho ou simplesmente só iam por obrigação, com uma turma repleta (ou não) de alunos desmotivados e apáticos, parecia que nenhuma proposta alcançava o grupo. E a professora de primeira viagem já desmotivada, que contagiada pela falta de interesse dos alunos e pelo meu despreparo para lidar com a situação, também não tinha vontade de estar ali, e apenas reproduzia o que outrora havia observado em professores ao longo da vida, aulas pouco dinâmicas, que privilegiavam a teoria e algumas práticas sem muita variedade de suporte ou materiais.

Mas ali seria apenas o começo (ou o “tropeço”) da minha vida profissional. Em 2008 ingressei na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), iniciaria cometendo os mesmos equívocos, porém para um novo público: adolescentes. Nas primeiras semanas, minha vontade era de sumir. O que eu fazia ali? O que era aquele lugar pichado até o teto? O que eram aqueles adolescentes “sem modos”, “sem educação”, que corriam, gritavam e soltavam palavrões pelos poros? Eu só pensava o que, como e porquê arte-educação ali? Eles não me respeitavam, não levavam o material, eu achava que era obrigada a “ensinar a matéria” e eles não aprendiam. Era texto, trabalho, prova. Nada fazia sentido...

Porém foi ali em meio ao caos, que eu percebi que minha formação, outrora rejeitada, era meu verdadeiro interesse profissional. No entanto, foi preciso uma mudança de postura, um novo olhar para escola, para os alunos, para os colegas, para a arte. Foi preciso me deslocar, sair da zona de conforto da minha disciplina, da minha sala de aula e me colocar de corpo inteiro naquele lugar. Mudei minha relação com os meus pares, com a direção da escola, com o espaço físico e com os alunos.

Não pretendo me alongar na história da minha vida, porém julgo necessário ilustrar como se deu minha mudança de postura em relação à educação, a que penso ser holística, integrada, integradora e voltada para a construção do conhecimento. Uma vez que durante a licenciatura, pouco absorvi do conhecimento pedagógico, foi na prática em sala de aula que percebi que era preciso retornar aos livros, aos pensadores. Nesse buscar, encontro (ou

reencontro) os ideais de Paulo Freire, sobre a possibilidade de empoderamento e libertação na educação, que é “simultaneamente uma certa teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético” (FREIRE, 2014, p.73), que tenha se dado tal mudança, por crer numa educação que nos torne sujeitos do processo de educar.

O foco do meu deslocamento foi em relação ao como ensinar, me sentia fraudulenta ao oferecer Arte àqueles que talvez nunca tivessem pisado em um museu, que talvez não conhecessem as suas próprias histórias pessoais enquanto eu falava da história das artes em outro continente. Percebi (e me incomodei) que não olhava para os alunos como seres individuais e pensantes, os quais possuem interesses distintos aos oferecidos pela escola. Ficou claro a mim, que alguns de nós professores, muitas vezes supomos já ter o conhecimento sobre certos alunos, ou seja, já chegamos a eles supondo saber suas necessidades, mas sem ousar perguntá-los se estas são ou não necessidades reais. As escolas que trabalhei (e eu) não ofereciam um olhar para o outro enquanto sujeito. Na falácia de formar cidadãos, os formávamos (ou os formatávamos) na esperança de se enquadrarem em estereótipos.

Meu deslocar, não foi rápido, não foi fácil, encontrou barreiras, teve deslizos. Foi cartográfico. E nesses percalços, tentando encontrar meu caminho, me vi mais uma vez em mudança. Em 2013, me desafiei a prestar concurso para o Colégio Pedro II. Embora já tivesse algumas aprovações na bagagem, o CPEI ainda era, de certa maneira, um lugar mítico, sonhado e idealizado, nunca havia me sentido preparada (ou até mesmo capaz) de ser aprovada, pois acreditava que as vagas estariam destinadas aos mais titulados. Discurso este que se dissolveu com minha aprovação. A seleção foi dividida em três etapas, prova objetiva, prova discursiva e prova de aula. A cada etapa cumprida, diferentes emoções me dominavam... Quase sem acreditar, em 2014, assumi o cargo de professora de ensino básico técnico e tecnológico em Artes Visuais no, à época, Departamento de Desenho e Artes Visuais (DDAV) do Colégio Pedro II. Título pomposo para uma instituição de renome que se destaca pela excelência no ensino público.

Em uma conversa prévia com o coordenador pedagógico da disciplina no ensino fundamental II e ensino médio do *campus* II de Realengo, combinamos que assumiria turmas lá. Porém, antes mesmo da assinatura final, em uma reunião com a chefia departamental, tudo mudou. Assumiria a coordenação pedagógica e as

turmas do ensino fundamental I do *campus* I de Realengo. Um respiro profundo, um tremor no corpo, mas pensei na possibilidade de atuar junto ao quinto ano (uma vez que tinha a intenção de atuar com essas turmas no *campus* I) e, também, na oportunidade oferecida de estar coordenadora pedagógica no segmento. Aceitei.

Figura 4 – Experienciando a Arte



Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Estava tudo acertado, até que novamente recebi outro inesperado convite, assumir a coordenação pedagógica e a docência no segmento de educação infantil que estava sendo instituído no colégio... “O quê? Por quê? Chama outra pessoa!! Criança pequena, socorro!” Esses foram alguns dos pensamentos que gritavam em minha cabeça e se destacavam na vermelhidão do meu rosto. Eu tinha certeza que iria chorar ali, olhando para minha (ainda futura) chefe de departamento e para diretora geral dos Anos Iniciais e Educação Infantil. Embora tivesse sido apenas um convite, me senti incapaz de recusar. Eram muitas coisas a assimilar... Ainda assim, aceitei tremendo, o desafio.

E foi assim, de um aceite não muito confiante, que me abri ao desconhecido, ao imprevisível, ao encantamento, às crianças. E descobri na etapa de Educação Infantil um mundo de possibilidades, que mesmo ainda em construção, deram um

novo sentido a minha atuação enquanto arte-educadora e que hoje reverberam no retorno à prática pedagógica com o ensino fundamental.

### **1.1 O porquê dessa pesquisa**

Atualmente, os professores concursados pelo Colégio Pedro II entram em um regime de trabalho de dedicação exclusiva, o que pressupõe dentro de nossa carga horária, além das atividades voltadas para o ensino, que também possamos nos dedicar à pesquisa e à extensão.

Pensando em como enriquecer o currículo e somar para instituição, ponderei que deveria focar na sala de aula e voltar meu interesse para o colégio, olhar para um outro Colégio Pedro II, que com sua força de trabalho renovada e novas propostas de ensino já postas, poderia ser um bom campo de pesquisa.

Quando fui àquela profética reunião não imaginei que minha pedagogia seria tão afetada, embora, creio eu, que as professoras que ali me presenteavam com uma oportunidade única, estivessem, talvez, enxergando em mim algo que eu não ainda via, me estimulando à novas buscas dentro do “mundo de possibilidades” que o colégio me oferecia, me incentivando a crescer na escola (e como pessoa) e viabilizando o encontro com o novo, com o desconhecido, com o encantamento.

Senti que seria necessário dar um retorno à escola, pesquisando sobre o que de mais caro foi a mim, a experiência de integração entre as Artes Visuais e as demais linguagens na Educação Infantil do Colégio Pedro II. Sendo assim, tenho por objetivo analisar as práticas artístico-pedagógicas que vivenciei com o grupo (escola, professores, alunos) a fim de identificar se as metodologias de ensino propostas nessas vivências contribuíram para uma dinâmica pedagógica a qual se privilegie a (re)articulação dos saberes potencializando “a formação integral dos educandos inspirada no pensamento complexo e na transdisciplinaridade” (SUANNO, 2014, p. 13), evidenciando as Artes Visuais como disciplina que propicia possibilidades de ver, fazer e compreender, que quando perpassa as demais linguagens. impulsionam diferentes perspectivas de construção do conhecimento.

Para o caminhar desta pesquisa será preciso conhecer um pouco sobre a escola; analisar o ensino das Artes Visuais no CREIR; investigar se a integração

entre as linguagens oferece (ou não) vantagens para o desenvolvimento da criança e a construção do conhecimento; avaliar a funcionalidade da pedagogia de projetos e da escuta do aluno na prática artística-pedagógica; fazer uma análise investigativa do trabalho que foi realizado na Educação Infantil do Colégio Pedro II entre 2014 e 2016; ratificar a importância do ensino de Arte Visuais na primeira infância; problematizar as metodologias pedagógicas multi/inter/transdisciplinares nas propostas pedagógicas que ocorreram, nos encontros de Artes Visuais

Figura 5 – Pintura no azulejo



Fonte: Acervo pessoal, 2015.

## 1.2 O Colégio Pedro II

Figura 6 – Logomarca em comemoração dos 180 do Colégio Pedro II



Fonte: Mídia social CP II, 2018.

O Colégio Pedro II (CPII) possui um longo e rico percurso na educação básica brasileira, a instituição já passou por muitas transformações, sempre buscando se atualizar e se afirmar como uma escola de referência no ensino deste país.

A história do colégio se confunde com a história do Brasil, como observado na exposição virtual disponível em sua página oficial<sup>6</sup>. O CPII foi criado em 1837, ainda nos tempos do Império. Acompanhou o surgimento da República e mantém até os dias atuais um forte elo com as produções científicas, tecnológicas, artísticas e culturais desenvolvidas em nosso país.

Em 2012, o CPII foi equiparado<sup>7</sup> aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o que possibilitou maior autonomia em sua gestão e a abertura para suprir novas demandas sociais. Nesse contexto de mudanças, a escola percebeu que para atender de fato a todas as etapas da educação básica explícitas na lei 9.394/96, seria preciso incorporar, também como público alvo, a educação infantil.

O século XXI trouxe consigo uma intenção da escola em ampliar ainda mais a oferta de um ensino público reconhecido pela qualidade, levando seu padrão e referência em educação aos municípios de Duque de Caxias e Niterói e ao bairro de Realengo, situado na Zona Oeste do Rio de Janeiro, o qual abriga o Centro de Referência em Educação Infantil Realengo.

A concorrida admissão ao colégio se dá por meio de sorteio público (na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e por vagas ociosas) ou por concurso público (anos finais do ensino fundamental e ensino médio), tornando diversificado o público atendido, coabitando diferentes perfis sociais e econômicos numa mesma instituição.

Como instituto federal, o CPII ampliou sua oferta de cursos passando a oferecer, além de todas as etapas da educação básica, cursos de extensão, pós-graduação *lato sensu* (nas modalidades presencial e à distância) e *stricto sensu* para a comunidade docente e discente.

---

<sup>6</sup> [http://www.cp2.g12.br/historia\\_cp2.html](http://www.cp2.g12.br/historia_cp2.html) Acesso em 11/09/19.

<sup>7</sup> Com a sanção da lei 12.677/12.

## QR Code 1 – Exposição Memória Histórica



Fonte: Página virtual Colégio Pedro II, 2019.

No que se refere à educação básica, o colégio é dividido por *campi*, sendo os *campi* I destinados à primeira etapa do ensino fundamental (anos iniciais), os *campi* II, à segunda etapa do ensino fundamental (anos finais) e ensino médio, o *campus* III (situado no bairro de São Cristóvão), apenas ao ensino médio. A etapa de educação infantil é vinculada diretamente à reitoria da instituição e se constitui como um centro de referência.

Os *campi* I são popularmente conhecidos como Pedrinhos e os *campi* II e III, como Pedrões, apelidos carinhosos que demonstram o vínculo afetivo existente com a comunidade escolar. Quando iniciou suas atividades à época, a Unidade de Educação Infantil Realengo, foi apelidada de Zerinho. O que aos criadores parecia ser um termo carinhoso, a nós, servidores da unidade, soava como pejorativo, como se à etapa fosse dada uma importância diminuta. Foi num esforço coletivo que o grupo apresentou seus argumentos e apontou de quais formas a alcunha repercutia de maneira negativa, desaparecendo aos poucos do vocabulário do Real Engenho<sup>8</sup>.

Com uma estrutura pedagógica e organização curricular tradicionais, o colégio tem uma composição disciplinar que, paradoxalmente à vanguarda que marca a trajetória da instituição, ainda se revela como um “modo de pensar simplificador, linear e fragmentador.” (SANTOS e SOMMERMAN, 2014, p. 16). O que transparece na distribuição das atividades de ensino, que nos anos finais e ensino médio compõem a grade horária que comporta 13 e 17 disciplinas, respectivamente, coordenadas cada uma por departamentos independentes. Já nos anos iniciais, essas atividades são divididas entre as disciplinas Artes Visuais,

---

<sup>8</sup>De acordo com a história do bairro, Real Engenho seria o nome oficial do bairro, que por não caber por inteiro na placa do bonde, foi abreviado para Real Eng., com o passar do tempo o termo foi aglutinado e o bairro passou a se chamar Realengo.

Educação Física, Educação Musical e Informática Educativa, coordenadas pelos seus próprios departamentos e pelas disciplinas Ciências, Estudos Sociais, Literatura, Matemática e Português, que compõe o Departamento dos Anos Iniciais.

Em sua pesquisa, Ribeiro (2000, p.25), ao discursar sobre a criação das unidades de Pedrinho aponta que

apesar da postura de vanguarda apresentada pelas pessoas que administravam e orientavam pedagogicamente a escola e, apesar dos esforços por elaborar um currículo dinâmico e criativo, com o oferecimento de diferentes linguagens expressivas (Artes Plásticas, Música, Literatura e Educação Física), a estrutura que se punha era arcaica e autoritária, priorizando alguns saberes em detrimento de outros.

Esse era um risco que o CREIR, corria e ainda corre, pois embora a estrutura departamental possibilite a unidade entre os *campi*, em alguns momentos se torna um empecilho para uma superação da fragmentação do conhecimento.

Ainda que o CREIR parta da lógica supracitada, sendo os professores generalistas coordenados pelo Departamento de Educação Infantil (DEI)<sup>9</sup> e as demais linguagens coordenadas pelos seus próprios departamentos, a grande diferença em relação a estrutura dos Pedrinhos é que na Educação Infantil, embora haja uma grade horária que determine os tempos para as linguagens e para atividades pedagógicas próprias do DEI, o que suscita muitas discussões e embates, não há uma rigidez curricular, o que propicia encontros fluidos que mesclam brincadeira e conhecimento que respeitam o tempo e a vontade da criança, pois acreditam que a infância é construída através de múltiplas linguagens, expressas por Loris Malaguzzi em seu poema *Ao contrário, as cem existem*:

A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem sempre cem, modos de escutar, as maravilhas de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundo para sonhar. A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem). mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar, de compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal. Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e de cem roubaram-lhe noventa e nove. Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, o céu e a terra, a

---

<sup>9</sup>O Departamento de Educação Infantil foi conquistado em 2015 por pleito do grupo docente e discente.

razão e o sonho, são coisas que não estão juntas. Dizem-lhe: que cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem.

Por ter a criança como foco, a proposta pedagógica do CREIR leva em consideração que esta é um ser em formação e que não deve ter sua aprendizagem compartimentalizada, mas ofertada de uma maneira que a veja como um ser integral, que está experimentando e experienciando o mundo como um amplo conjunto de possibilidades. Para tanto, as áreas de saber trabalham integradas, buscando oportunizar à criança elementos para explorar o mundo e compreender seus significados.

### 1.3 E assim nasceu o CREIR

“Nossa escola é brilhante, parece um diamante  
Ela é gigante igual um castelo grande”<sup>10</sup>

Figura 7 – CREIR (montagem fotográfica)



Fonte: Blog CREIR, 2019.

<sup>10</sup>Trecho do Hino do CREIR, composto pelos professores de música em conjunto com as crianças da faixa etária de 5 anos do grupamento III de 2014 (atualmente as crianças de 5 anos frequentam o grupamento V).

QR Code 2 – Letra do hino e vídeo apresentando a construção coletiva



Fonte: Blog oficial do CREIR, 2019.

Em 2010 foi solicitada à Diretoria de Ensino do CPIL, a criação de um projeto que credenciasse a instituição ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para que por meio do projeto Pro infância<sup>11</sup> fosse construída uma unidade de educação infantil no CPIL, “alçando assim o objetivo de ofertar à comunidade todas as etapas da educação básica”. (Projeto Pedagógico Educação Infantil, 2011, p.4)

À época, a equipe responsável pelo projeto, observou as especificidades do etapa e, após fundamentar-se teoricamente e visitar algumas escolas contempladas ou não pelo projeto Pro infância, nas esferas pública e particular, em diferentes regiões do país, decidiu por convidar os departamentos pedagógicos de Ciências da Computação, de Desenho e Artes Visuais, de Educação Física e Folclore, de Educação Musical e do 1º Segmento do Ensino Fundamental<sup>12</sup>, para juntos elaborarem o projeto pedagógico da futura unidade de Educação Infantil, que teria no bairro de Realengo sua fundação edificada.

Ainda de acordo com Projeto Pedagógico da Educação Infantil (2011), o *campus* Realengo foi escolhido após um levantamento realizado pela instituição que apontava ser este um local de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), de grande degradação social e de cotidiano muito violento. Sendo assim, a motivação para a escolha do local foi a de possibilitar o acesso dos moradores locais e do entorno às etapas da educação básica numa escola pública de qualidade.

A Unidade de Educação Infantil Realengo, atualmente Centro de Referência em Educação Infantil Realengo,

iniciou suas atividades em 2012, ofertando à princípio dez turmas a serem formadas por crianças de 4 e 5 anos, divididas em dois turnos (manhã e tarde). Atualmente, há 168 crianças distribuídas em 12 turmas, do Grupamento III (crianças com 3 anos), do Grupamento IV (crianças com 4 anos) e do Grupamento V (crianças com 5 anos), divididas em dois turnos. (CPIL, online, 2018)

O CREIR apresenta uma proposta inovadora, baseada num olhar contemporâneo sobre a pedagogia da educação da infância, no qual se privilegiam a fala da criança, a pedagogia de projetos e a integração de diferentes saberes. Com

---

<sup>11</sup>Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil, instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007. Mais informações sobre o programa em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao> Acesso em 12 de setembro de 2018.

<sup>12</sup>Atualmente os departamentos que integram o CREIR são Informática Educativa, Artes Visuais, Educação Física, Educação Musical e Educação Infantil.

inspiração na abordagem Reggio Emilia<sup>13</sup> e agregando a oferta diferenciada de disciplinas que o Colégio Pedro II oferece, o CREIR apresenta um diferencial que convida a criança a se socializar, expressar e criar em múltiplas linguagens.

Como falado anteriormente, dentre as opções de disciplinas ofertadas pelo Colégio Pedro II, foram eleitas cinco áreas de conhecimento (ou linguagens, como são chamadas na instituição) distintas para atuar na etapa: a generalista, referência aos professores com especialização em Educação Infantil que atuam diariamente com as turmas, e as especializadas<sup>14</sup> em Artes Visuais, Educação Física, Educação Musical e Informática Educativa. A escolha não foi aleatória e levou em consideração a formação integral da criança que está sendo inserida no universo do conhecimento escolar. As atividades de ensino são distribuídas em encontros diários com os pedagogos e encontros regulares com professores das linguagens especializadas, o que já é um diferencial no nível, se comparado a outras instituições públicas e/ou particulares.

Para trilhar tal caminho, o trabalho integrado com as diferentes linguagens ofertadas, foi de suma importância para a construção de uma ação adaptada às particularidades da educação da criança pequena, que nesta fase conhece e aprende sobre o universo o qual está inserida como um grande complexo interconectado, sem fragmentações.

#### 1.4 Bidocência e multidocência no CREIR.

O atual Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI)<sup>15</sup> aponta a

bidocência como uma estratégia de ação pedagógica, que consiste na presença de dois professores em uma ação conjunta numa mesma turma, possibilitando um campo expandido de atenção à criança, oportunizando um olhar mais atento e diversificado ao grupo e a cada criança

---

<sup>13</sup>A Abordagem Reggio Emilia é uma filosofia educacional baseada na imagem da criança e dos seres humanos, possuindo fortes potencialidades para o desenvolvimento e como sujeito de direitos que aprende e cresce nas relações com os outros. Para conhecer mais acesse <https://www.reggiochildren.it/?lang=en>

<sup>14</sup>“Linguagens especializadas” foi o termo encontrado para substituir a palavra e o conceito de “atividade”, embora ainda não seja a melhor denominação, coloca as demais disciplinas numa condição de igual aos professores generalistas e não de submissão ou complemento.

<sup>15</sup> O PPI do Colégio Pedro II pode ser acessado através da página virtual [www.cp2.q12.br](http://www.cp2.q12.br)

individualmente, se apresentando também como exercício diário de escuta e diálogo entre os pares e para/com as crianças. (PPPI, 2017, p.22)

Comumente as instituições que atendem à educação infantil, obedecem às Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), as quais orientam um número mínimo de crianças por professor, porém ao contrário do cenário que se apresenta no CREIR, essa distribuição é feita entre professores e auxiliares, que distribuem suas tarefas entre as ações pedagógicas realizadas pelos professores e as tarefas cotidianas, como banho e troca de fraldas, que geralmente são executadas pelos auxiliares.

Nesse contexto, a bidocência no CREIR é um ganho ímpar para a comunidade escolar do CPII, uma vez que oferta à criança uma dupla de professores especializados, sejam estes generalistas ou especialistas, que participam de toda a dinâmica diária da turma, o que inclui os cuidados com saúde e alimentação, além das práticas pedagógicas cotidianas, o que favorece também um registro mais fidedigno sobre a criança e seu desenvolvimento e contribui para a formação do sujeito, sua socialização e expressão, ampliando as possibilidades numa “práxis viva, criativa e crítica” (DE ANGELO, 2011, p.57).

Atuar conjuntamente com outro docente é um exercício diário de interlocução, interação e cooperação, que precisa ser muito bem pensado e planejado, pois o intuito é uma atuação ativa dos pares numa mesma direção. A bidocência possibilita um registro mais fidedigno das práticas, uma mediação abrangedora e uma articulação de saberes que enriquecem as práticas pedagógicas com as crianças e incentivam o aperfeiçoamento profissional.

Para o pedagogo e educador Loris Malaguzzi (1920 - 1994), criador da abordagem pedagógica que é mundialmente conhecida como Reggio Emilia, a criança é feita de “cem” pensamentos, modos de pensar, modos de escutar... E espera-se que a escola e a cultura não lhe “separem a cabeça do corpo”. Com inspiração nas práticas pedagógicas de Reggio Emilia, cujas atividades são desenvolvidas por projetos executados por “pedagogistas” e “atelierista”, sem disciplinas formais, os quais incentivam o protagonismo infantil, por levarem em consideração não só o que a criança pensa, mas também a forma como pesquisam e produzem conhecimento, o CREIR nasce com esta inspiração, tendo como princípio básico a integração de saberes, apontando a certeza de que a criança é

mais que letras e números, e que é na busca pela integração que se faz uma educação integral e acolhedora.

A partir das visitas feitas à diferentes escolas de educação infantil, públicas e particulares, no Brasil e no exterior, foi observado com exceção da disciplina de Educação Física que era ofertada pela grande maioria das escolas, as demais linguagens eram apenas “pinceladas”, aparecendo em projetos ocasionais sendo trabalhadas a partir do conhecimento que cada professor teria em relação àquelas áreas. Com o intuito de garantir um olhar especializado para cada área de conhecimento, “formou-se então uma equipe multidisciplinar, que compartilha responsabilidades e tomada de decisões em parceria.” (PPPI, 2017, p.22)

A rotina multidisciplinar consiste em planejar e discutir sobre cada turma com o grupo de docentes e discentes que atuam com ela, e assim pensar atividades e estratégias que se adequem àquele grupo. É preciso pontuar que ao falar em equipe multidisciplinar, falamos de cada adulto que cumpre alguma função dentro do Centro de Referência, seja a cozinheira, a inspetora ou a professora, todos possuem papel fundamental na construção de hábitos e rotinas, no cuidado com as crianças e na manutenção das relações afetivas.

A multidisciplinaridade, enquanto ação pedagógica especializada, amplia a potência das áreas de conhecimento e sua atuação no coletivo reverbera, mais que ensinar sua especificidade o professor da linguagem, seja ele um pedagogo ou um especialista em uma área, atua em conjunto com os demais, tendo na troca de saberes e experiências uma enriquecedora prática.

Na prática pedagógica do CREIR, a bidocência e a multidisciplinaridade se organizam da seguinte maneira: os professores trabalham em regime de bidocência, ora generalista/generalista ora generalista/especialista ora especialista/especialista, essa duplas atuam de acordo com as demandas levantadas pela turma e pelo grupo e discutidas pela equipe multidisciplinar. Em algumas ocasiões o trabalho pedagógico que será desenvolvido pela turma poderá levar em conta todas as linguagens, em outras apenas algumas ou uma. Sobre o tema gerador, pode ser que surja no dia-a-dia com os pedagogos ou que surja num encontro com o especialista, mas o mais importante é que os professores tenham uma prática da escuta ativa para atentar aos interesses alavancados pela turma.

A troca e as práticas que acontecem entre essa equipe multidisciplinar são os elementos que dão concretude à integração curricular no cotidiano. (PPPI, 2017,

p.22) Nessa concepção, não é apenas o pedagogo o professor responsável ou de referência por uma turma, mas sim o grupo de docentes que com ela atuam.

Embora muitos sejam os ganhos de se trabalhar em parceria, muitos também são os embates. Essa é uma relação de trabalho estabelecida entre duas ou mais pessoas que nem sempre compartilham das mesmas ideias e interesses. E por isso, o diálogo entre os pares e o cuidado com a criança, devem ser sempre observados.

As relações pedagogo/especialista são tênues e delicadas, um dos problemas mais frequentes é a efetiva participação do professor bidocente nas vivências com as turmas, pois embora os encontros entre as equipes aconteçam eles são curtos e nem sempre dão conta de uma troca mais profunda, funcionam mais como uma conversa norteadora de ideias. A atividade bidocente pode servir para vários fins, como dinamizar juntos uma vivência, dividir os grupos por tarefas e/ou interesses, fazer os registros das aulas e das crianças entre outros. Em outras palavras, quando se estabelece uma relação forte entre os bidocentes, a participação é positiva. Na prática, o ganho é para todos, pois é preciso saber lidar com as diferenças e respeitar as ideias do outro, um exercício diário e que reflete na relação professor-criança.

### **1.5 Ser professora... Estar coordenadora...**

Em texto homônimo ao título deste parágrafo, as autoras Oliveira e Mota (2016), apresentam o entre lugar de quem cumpre esta dupla função, apontando que o papel de “estar” coordenadora pedagógica seria o de mediadora entre as propostas curriculares e os professores, tendo no currículo uma “prática cultural de produção de sentidos” (p.112). Nesse contexto, a coordenação pedagógica seria uma “posição híbrida”, cuja responsabilidade se reflete numa perspectiva de articulação entre camadas de poder.

Estar coordenadora pedagógica me fez olhar com outros olhos para todas as dimensões da escola, como questões relativas ao tempo das aulas, à ausência de professores, o como atuar com crianças pequenas, às políticas públicas para a infância e às da instituição, à responsabilidade em relação ao trabalho do outro, às

cobranças do/ao departamento, às brigas por representatividade e ao tema currículo.

Embora a inclusão da disciplina Artes Visuais na Educação Infantil tenha sido de suma importância para a história da arte-educação no CPIL, atuar na instituição tornou-se uma barreira a ser transpassada. Por mais que os colegas inflassem seus discursos sobre a potencialidade da Arte em todas as etapas da educação básica, a falta de conhecimento sobre a infância e a inexperiência para atuar com crianças pequenas tornavam a educação infantil uma “batata quente”<sup>16</sup> posta em minhas mãos sem ter para quem repassar.

Assumo que quase deixei que ela me queimasse, mas refleti que se havia atendido à solicitação de estar atuando ali em dupla função, deveria trabalhar arduamente para demonstrar aos colegas que estar na educação infantil era mais que um local de trabalho como qualquer outro dentro da instituição. Era um privilégio poder construir com crianças pequenas repertório artístico e cultural com potencialidades a serem exploradas ao longo de sua vida.

Uma de minhas tarefas enquanto coordenadora pedagógica seria a de construir um programa de Artes Visuais para a Educação Infantil. A primeira ideia era a de que este documento fosse uma espécie de orientação curricular para os futuros professores que desejassem assumir o segmento, uma vez que, à princípio, não se sabia se haveria algum plano de curso ou currículo básico que atendesse às demandas da Educação Infantil. Este, por sinal, era a questão fundamental: afinal o que e como ensinar Arte para crianças pequenas?

Foi preciso mais uma vez sair da zona de conforto para mergulhar num novo universo, tendo em vista que enquanto professora de uma linguagem específica, comumente, me dedicava a ler e estudar sobre áreas afins, e mesmo nos materiais específicos sobre arte-educação, pouco encontrava escritos sobre artes na primeira infância.

Com as portas sempre abertas, cheguei com minhas dúvidas e aflições à coordenadora setorial<sup>17</sup> do CREIR, que me incentivou a pesquisar e construir caminhos para as artes visuais junto à unidade. Ao entrar em contato com os materiais oficiais do Ministério da Educação (MEC) – Referencial Curricular Nacional

---

<sup>16</sup>Brincadeira popular entre crianças na qual a “batata quente” passa entre as mãos dos jogadores, até um ser “queimado” e passar para o centro da roda.

<sup>17</sup> O cargo de coordenação setorial no CREIR equivale ao cargo de direção.

para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), Práticas Cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (2009) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) – pude constatar que, embora o termo currículo seja a palavra chave das orientações públicas, ele não se aplicava à etapa, uma vez que por definição, currículo seria uma organização do conhecimento a ser ensinado. Porém, ainda que, Corsino afirme que embora a educação infantil nasça desvinculada e “dissociada de uma intencionalidade educativa explicitada num currículo pré-estabelecido” (2012, p. 35), a “escolarização parece ser o caminho natural para a área”. (2012, p. 35). Sendo assim, a ideia de preparar um programa a ser apresentado a novos professores de Artes Visuais da unidade com ênfase ao que deveria ser ensinado a cada faixa etária atendida, não poderia mais continuar. Mesmo que não se pretendesse criar um currículo para o E.I. como há para as outras etapas, a busca por sistematizar meios para trabalhar com os pequenos se fazia necessário.

Quando Oliveira e Mota, trazem a reflexão sobre um professor(a) “estar” coordenador(a) pedagógico(a), implica em um olhar expandido sobre as práticas e suas repercussões para crianças, responsáveis e escola. Traduzindo tal experiência para o dia-a-dia do CPII, é preciso ter em mente que o professor cumpre realmente essa dupla função, pois ele continua em regência de turma, cumprindo metade da carga horária como docente, diferente do que comumente acontece em outras instituições, como as da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro analisadas pelas autoras, nas quais os professores da rede que “estão” coordenadores pedagógicos, não atuam como docentes durante o período.

Atuar na Educação Infantil, como coordenadora pedagógica e como docente, foi ao mesmo tempo desesperador e motivador, sendo necessário pesquisar, experimentar, errar, acertar e errar de novo, até encontrar um caminho para desenvolver um trabalho diferenciado que atendesse à demanda pedagógica das funções, da unidade e do departamento, o qual fosse rico em experiências e que focasse em elementos e temas próprios da linguagem artística sem perder o foco na criança e na infância.

## 2 AS ARTES VISUAIS E O COLÉGIO PEDRO II

Hoje a comunicação encerra os contatos humanos dentro de espaços de controle que decompõem o vínculo social em elementos distintos. A atividade artística, por sua vez, tenta efetuar ligações modestas, abrir algumas passagens obstruídas, pôr em contato níveis de realidade apartados. (BOURRIAUD, 2009, p. 11)

O ensino da Arte no Colégio Pedro II passou por várias transformações ao longo de sua quase bicentenária história, sendo oportuno destacar que já em 1838, quando foi inaugurado o Imperial Colégio Pedro II, este já aparecia na grade curricular sob a denominação Desenho, cujo enfoque acadêmico se destacava como resquício da formação neoclássica que se estabeleceu no Brasil com a fundação da Academia Imperial de Belas Artes, cujo propósito inicial seria o de formar profissionais especializados para atenderem às demandas industriais, para qual o raciocínio matemático era necessário.

O CPIL sempre acompanhou as mudanças políticas, sociais e culturais do país, refletindo estas em suas grades organizacional e pedagógica, sendo assim, surge na década de 40 do século XX, a disciplina Trabalhos Manuais, uma ramificação do item Artes, que até então era representado pelas disciplinas Canto Orfeônico e Desenho. Tendo a premissa de que “o treinamento manual educaria a mente através da mão e ensinaria valores morais como precisão, lógica, diligência e economia” (CARVALHO E SILVA e MOREIRA, 2016, p.92), a nova disciplina surge associada ao ensino de Economia Doméstica e em meio “às modernidades” advindas do século XX, entre elas a crescente matrícula de mulheres no colégio e os movimentos Escola Nova e Escolinha de Artes no Brasil. Movimentos estes que serão de suma importância para as conquistas da disciplina Artes Visuais dentro do currículo da instituição e, também, para a formulação do pensamento complexo, promulgado por Edgar Morin e Nicolae Bănescu, que refletirão diretamente no tema central desta pesquisa: a integração das linguagens na Educação Infantil, ressaltando o conhecimento como grande complexo entrecruzado.

Entretanto, foi necessária uma longa caminhada para que Arte se consolidasse como disciplina. Foi durante a ditadura militar, com a promulgação da lei 5692/71 – Lei de Diretrizes e Bases – que determinou a obrigatoriedade da Arte

sob a denominação Educação Artística e a destacou como disciplina singular na área de humanidades e a única cuja criatividade era necessária à aprendizagem. Já no ano de 1972 o CPIL a integra em sua grade curricular.

Comprovando sua vanguarda no ensino brasileiro, o Colégio acata a nova lei, porém se manifesta contra a proposta de estimular a criatividade pelo *laissez-faire*<sup>18</sup> ou pela simples experimentação da Arte e pelo caráter polivalente implícito na nova lei. À época, a nova disciplina passa a integrar o Departamento de Desenho e Educação Artística e se aproxima de novas propostas pedagógicas em arte-educação, tanto brasileiras quanto estrangeiras, que remetem “à expressividade, à criação e à apreciação crítica” (COHN, 2016, p. 2582), incluindo a História da Arte como fundamentação teórica para as práticas. Esse movimento avança pelas décadas seguintes se intensificando com a Lei 9.394/96 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

É apenas em no século XXI que a disciplina passa ser chamada de Artes Visuais. Neste contexto, o departamento passa a se chamar Departamento de Desenho e Artes Visuais (DDAV). Contudo, as demandas das equipes sempre foram diferentes e estavam agrupadas em apenas um departamento, por questões históricas já mencionadas e como forma de unir forças e somar conquistas para as duas disciplinas, cuja manutenção na grade pedagógica da instituição é constantemente ameaçada por questões políticas e sociais.

Ao consolidar as transformações que fortaleceram as Artes Visuais fazia-se necessário a emancipação e o afastamento de Desenho, questão essa que já havia sido posta em discussões algumas vezes. Após uma carta direcionada à chefia e aos colegas do DDAV, ratificada pela maioria dos professores de Artes Visuais, a qual era solicitada a criação de um departamento que contemplasse apenas as Artes Visuais. Assim, ao apresentar à antiga chefia departamental a solicitação de seus pares e ao se dispor a assumir a função, a professora Carine Cadilho participou das eleições para coordenação departamental<sup>19</sup> e deu início ao Departamento de Artes Visuais (DAV), autônomo e independente, que nos fortalece como uma área de conhecimento viva, em alerta constante e propícia às mudanças.

---

<sup>18</sup> Livre fazer artístico.

<sup>19</sup> À época, a nomenclatura dos cargos de chefia dos departamento foi alterada para coordenação departamental.

## 2.1 O Departamento de Desenho e Artes Visuais e sua representatividade na Unidade de Educação Infantil Realengo

Hoje a comunicação encerra os contatos humanos dentro de espaços de controle que decompõem o vínculo social em elementos distintos. A atividade artística, por sua vez, tenta efetuar ligações modestas, abrir algumas passagens obstruídas, pôr em contato níveis de realidade apartados. (BOURRIAUD, 2009, p. 11)

No CPIL, os processos de ensino aprendizagem são coordenados pela Pró-Reitoria de Ensino e Aprendizagem, que articula junto com os Departamentos Pedagógicos, a construção do currículo de cada disciplina e sistematizam as propostas pedagógicas para cada ano/etapa, seguindo os princípios constitucionais e as diretrizes curriculares nacionais, atentando sempre para as demandas atuais da escola e da sociedade, possibilitando a revisão dos conteúdos e a reavaliação (ou reformulação) dos currículos. Esses também são responsáveis por pleitear pela manutenção da carga horária mínima das disciplinas que representam, pelas condições de trabalho de seu grupo e por conservar a unificação do currículo.

A chefia do departamento é eleita pelo grupo de professores que atuam na disciplina e, cada campus elege um coordenador pedagógico, o qual encaminhará as demandas do seu grupo às reuniões semanais que ocorrem com a chefia.

À época que ingressei no CPIL, a professora Sandra Barata, da disciplina Desenho, era nossa chefe departamental e se dividia entre atender as demandas das duas disciplinas: Artes Visuais e Desenho. Foi ela quem muito me incentivou e aconselhou a estar na Educação Infantil, ou quem me passou a “batata quente”.

Aceitei com alguma relutância ser professora e coordenadora pedagógica na Educação Infantil, por saber que não seria uma tarefa simples, além do fato de que eu ainda não estava ciente do funcionamento e das normas da instituição e obviamente desconhecia os conflitos internos.

Assumi a Educação Infantil (EI) logo que entrei na instituição por um motivo simples: nenhum outro colega de departamento havia se interessado pela vaga, o que era uma contradição, uma vez que haviam aceitado o desafio e que alguns colegas tivessem participado da escrita do projeto inicial, cujo resultado foi a implantação da EI. Quando de fato esta foi implantada, o trabalho foi iniciado por

uma professora contratada, que trabalhava só e sem uma ligação direta com o DDAV, pois não havia coordenação e nem uma proposta real de como trabalhar Arte Visuais com a primeira infância. A “batata quente” não queimava apenas nas mãos da chefia departamental, queimava também na dela, que sofria grande pressão por parte dos generalistas para colaborar com o trabalho proposto por eles, questão esta que atravessará a cartografia das Artes Visuais no CREIR a quase todo momento.

E assim, logo que iniciei as atividade na unidade, percebi que seria mais simples lidar com as crianças, o que era meu medo inicial, do que com a estrutura posta e com alguns colegas do DDAV e do DEI. Para meu alívio, as professoras e coordenadoras pedagógicas das demais linguagens que integravam a Unidade de Educação Infantil de Realengo: Educação Física, Educação Musical e Informática Educativa, também eram recentes no cargo, e estavam como eu, assumindo sua lotações na unidade recém criada. Por afinidades pessoais e pedagógicas, formamos um grupo unido e forte que pleiteava pela representatividade de seus departamentos de origem e se mantinha como resistência mediante possibilidades de sobreposição das linguagens.

Como a proposta pedagógica da UEIR previa o trabalho integrado entre as linguagens, favorecendo as interações e as brincadeiras e objetivando o cuidado com a criança e seu protagonismo, consideramos que todas as disciplinas atuantes na unidade tinham a mesma finalidade e a mesma relevância e que, embora atividade fosse uma palavra de uso comum nos Pedrinhos, não nos sentíamos à vontade com o termo. Pôs-se então nosso primeiro embate enquanto resistência. Nossas disciplinas não eram atividades<sup>20</sup>, algo que nos soava como sem importância ou que poderia ser facultado<sup>21</sup> a qualquer momento, na UEIR a proposta era inovadora, previa diferentes áreas de saber trabalhando em conjunto, a bidocência, a prática pedagógica integrada. Assim, após muitas reuniões e discussões com toda a equipe escolar, nossas disciplinas foram denominadas “linguagens especializadas<sup>22</sup>”, que embora não fosse a nomenclatura mais assertiva,

---

<sup>20</sup>Dentre as definições de atividade descritas pelo dicionário Michaelis, encontramos: “modalidade de estudo que se destina a estimular a aprendizagem por meio de afazeres curriculares, extracurriculares, de recreação etc. <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/atividade/> Acesso em 31 de julho 2019.

<sup>21</sup>Deixado de lado.

<sup>22</sup>À época, a expressão surgiu numa reunião solicitada pelas coordenadoras das disciplinas Artes Visuais, Educação Física, Educação Musical e Informática Educativa junto à coordenação setorial

a nosso ver, ressaltava nossa paridade com a equipe de generalistas ou núcleo comum<sup>23</sup>.

Estendi-me ressaltando a união das linguagens especializadas para destacar uma embate muito comum entre os professores generalistas e as professoras de Artes Visuais na unidade: o uso dos mesmos materiais e a execução de práticas pedagógicas que permeiam o universo da Arte. O questionado “domínio” da Arte pelos professores generalistas dificultava uma prática integrada, sendo sugerida e pretendida por esses colegas como uma colaboração entre as linguagens, o que na prática significava atender aos projetos e demandas que surgiam nos grupamentos com eles e não uma ideia pensada em conjunto ou a continuação por parte deles de uma proposta que houvesse surgido nos encontros de arte.

A situação relatada não era exclusiva da minha linguagem, mas era amplificada no cotidiano, pois reservadas as especificidades das linguagens, eram às Artes Visuais que solicitavam a continuação de práticas e a criação de elementos para complementação de atividades, por exemplo. Nossa sala parecia um território abandonado, se pegava materiais, usavam-na como depósito de trabalhos, era utilizada para reuniões, opinavam sobre a distribuição e organização do espaço até chegarmos a situação limítrofe da real interferência na disposição da sala.

Essas dificuldades impunham um caráter político de resistência e visibilidade das Artes Visuais que ecoavam em mim e no DDAV. Eu ainda era novata no grupo, mas estava numa situação de destaque, com apoio de uma chefia departamental instável por tensões entre os colegas das duas disciplinas e que necessitava encontrar meu próprio caminho em meio a tantos conselhos e desaconselhos.

De um lado era o DDAV me solicitando a sistematização das práticas com a educação infantil, esperando que eu construísse um programa que servisse de base para os futuros professores da linguagem na educação infantil e que dialogasse com os currículos propostos para o anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio. De outro a UEIR me exigindo um trabalho integrado com as outras

---

da UEIR, não nos pusemos a pesquisar previamente o termo, só precisávamos de algo que não suscitasse a ideia de atividade como recreação. Atualmente a expressão ainda é utilizada, porém foi posta em discussão, na tentativa de encontrar um termo que defina melhor os papéis dos saberes que se articulam na Educação Infantil do Colégio Pedro II.

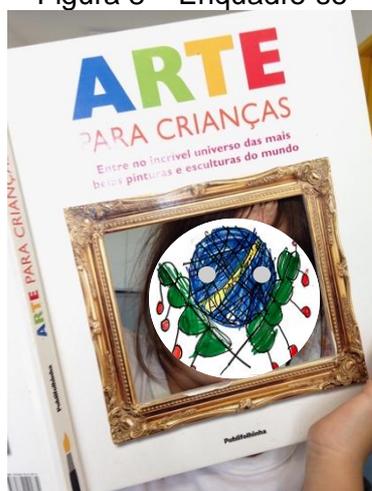
<sup>23</sup>Núcleo comum é o termo comumente utilizado nas unidades dos anos iniciais para referenciar as disciplinas Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Ciências e Estudos Sociais.

linguagens que por vezes se manifestava como “a ditadura da integração”: todos participando do mesmo projeto, ou melhor as Artes Visuais participando de todos os projetos surgidos em cada uma das 12 turmas da unidade. Na minha opinião, não se tratava de integração, mas sim de colaboração. Me assustava a dificuldade em preservar as especificidades da minha disciplina e efetivamente me integrar a uma proposta. Estávamos todos aprendendo a viver essa nova experiência, mas seria preciso pausar e reiniciar uma cartografia paralela a minha.

### 2.1.1 A cartografia das Artes Visuais na UEIR

Uma das primeiras solicitações do Departamento feitas a mim foi a construção de um programa específico para linguagem no EI, o que, à princípio, julguei ser de extrema importância para organizar meu trabalho. Por ser inexperiente, acreditava que ter uma base definida, ajudaria a mim e à equipe no planejamento relativo aos grupamentos. Parecia-me ser a opção viável para igualar a etapa às demais, que tinham no currículo, uma orientação de trabalho.

Figura 8 – Enquadre-se



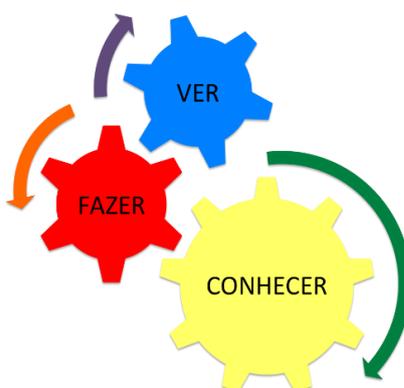
Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Parti da leitura do Projeto de Implementação da Educação Infantil, das diretrizes e dos referenciais nacionais e do conhecimento adquirido sobre arte-educação ao longo de minha carreira para criar propostas de trabalho que contemplassem nas práticas pedagógicas o conhecimento teórico e prático sobre as

linguagens visuais, a história da arte e a integração dos saberes, porém focar nas especificidades da linguagem se tornava uma tarefa secundária, diante da imposição de estar integrada com todo o grupo. Muitas vezes sentia que vivenciava a “ditadura da integração”, eram tantos os desejos, sonhos e ideias que permeavam o imaginário dos envolvidos no projeto de ofertar uma Educação Infantil de qualidade e diferenciada, que as cartografias pessoais, da instituição, das linguagens, inúmeras vezes se atropelavam pulando no mesmo número ou tomando a liderança na tentativa de chegar ao “céu”<sup>24</sup> da integração, o lugar idealizado por todos, mas que ainda precisava ser compreendido e definido enquanto grupo.

Na busca por uma identidade das Artes Visuais na UEIR, parti da Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa (1987) para orientar minha prática pedagógica, era um caminho bastante conhecido e que dialogava com os demais currículos das disciplina na instituição. Essa abordagem prevê uma significativa relação entre a contextualização histórica, o fazer artístico e a apreciação artística, que para a Educação Infantil figurava a mim como forma dinâmica, uma engrenagem em constante movimento que seria o motor das ações com as crianças nas práticas pedagógicas.

Figura 9 – Engrenagem



Fonte: Erika Njaime, 2015.

Iniciei o programa discriminando os objetivos destacados das leituras de referência sobre EI e UEIR, acrescentado objetivos que julgava serem relevantes para o ensino da arte na primeira infância. Transcrevo-os abaixo:

<sup>24</sup>Referência à brincadeira infantil popular, conhecida por Amarelinha, que consiste em pular sobre um desenho riscado e numerado no chão, cujo objetivo é chegar ao topo, a casa 10, que muitos denominam de céu.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que:

- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; (objetivos destacados para Artes - escola)
- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; (objetivos destacados para Artes - escola)

As experiências destacadas acima, expressam claramente propósitos próprios das linguagens artísticas, porém entendendo a Arte como uma visão mais ampliada e global do mundo, vale também destacar e garantir as experiências que:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

No projeto de implantação da Educação Infantil do Colégio Pedro II, aparecem como objetivos almejados para as Artes Visuais:

- Promover a apreciação estética/leitura de imagens, por meio do contato com as mais diferentes produções artísticas, consagradas ou não, de diferentes tempos e espaços

- Proporcionar a ampliação do repertório imagético e estético das crianças, sensibilizando-as e instrumentalizando-as perceptiva e cognitivamente para atuar criticamente no mundo.

Com o intuito de abranger as experiências propostas pelas DCNEI e observando as especificidades da linguagem e da faixa etária, destacamos como objetivos específicos da área:

- Expressar ideias, sentimentos e pensamentos a partir das linguagens visuais;
- Conhecer, experimentar e produzir Arte;
- Experimentar e compreender as possibilidades de uso dos materiais e técnicas para a realização das propostas artísticas
- Favorecer o desenvolvimento do potencial criativo e imaginário da criança;
- Ampliar as formas de expressão e apropriação das múltiplas linguagens específicas do campo da Arte;
- Poetizar o olhar e ampliar a visão de mundo, propiciando novas leituras estéticas e meios para compreender, conhecer, perceber e transformar;
- Proporcionar experiências que despertem, desenvolvam e ampliem as sensações táteis, visuais, motoras e sinestésicas.
- Conhecer as culturas de diferentes grupos sociais, sua herança cultural e sua própria identidade;
- Explorar múltiplas possibilidades de ação e o entrecruzamento das diferentes áreas de conhecimento com o campo da Arte.
- Brincar com arte, ver, fazer e criar;
- Estabelecer vínculo afetivo com a arte;
- Participar de experiências artísticas significativas por meio do fazer, apreciar e contextualizar;
- Ampliar as experiências sensíveis, sensoriais, afetivas, cognitivas, estéticas e sociais por meio da arte;
- Expressar-se, interagir com os outros e ampliar seu repertório imagético e conhecimento do mundo por meio da linguagem visual.

Com os objetivos mapeados fui à busca de uma metodologia que se adequasse aos objetivos descritos, a abordagem triangular, a integração entre as linguagens, as especificidades das Artes Visuais e a construção de um programa que sistematizasse um conteúdo para a disciplina aplicável à educação Infantil. Eram

muitas demandas, o que me enlouquecia e dificultava meu trabalho, não conseguia encontrar uma rota alternativa para algo que fugisse de “um projeto de normalização das fases de desenvolvimento, em tecnologias prescritas e em resultados predeterminados” (DAHLBERG e MOSS, 2017, p. 14), o que era contrário à filosofia educativa da unidade, uma vez que a escuta, o diálogo com a criança e o trabalho integrado entre os professores eram elementos primordiais para construção dos projetos pedagógicos em andamento com as turmas, era preciso contemplar

a imprevisibilidade da aprendizagem (...), que emerge da dinâmica sináptica de relações e novas conexões, contesta a ideia de aprendizagem como um processo que segue um progresso e um desenvolvimento lineares, em favor de uma aprendizagem como atividade imprevisível e intensamente criativa, com novas compreensões criadas de modo inesperado e que levam a novas direções. (VECCHI, 2017, p.6)

Noutras palavras, sistematizar uma única metodologia e apenas um conjunto de conteúdos seria contraditório a todo projeto e não possibilitaria uma construção conjunta. Eram muitas possibilidades... Em meio ao turbilhão de conceitos, ideias, metodologias e buscas, chegou a escola o livro *Interações: onde está a arte na infância* (BARBIERI, 2012), que embora fosse um livro enxuto e superficial nos conceitos, através de sua leitura consegui compreender melhor o que seria uma proposta pedagógica de arte-educação com crianças na primeira infância na UEIR, um programa não atenderia e nem seria viável ao contexto.

Barbieri (2012) ao destacar, entre as páginas 154 e 155 de seu livro, os conceitos transversais: Experiência, Subjetividade, Documentação, Identidade, Narrativa, Memória, Cultura da infância, Interações (Escola como lugar de convívio), História das Culturas, História da Arte, Diversidade, Brincadeiras, Cultura popular e os elementos da linguagem visual: Luz e cor, Linha, Volume/densidade, Espaço, Som, Corpo, Composição, Movimento/Deslocamento, Textura, Forma/Simetria, Barbieri me ajudou a encaixar algumas peças do quebra cabeça das Artes Visuais na Educação Infantil. Era preciso partir da especificidade das artes para compor uma proposta pedagógica que atendesse aos objetivos listados e que exaltasse as potencialidades da linguagem visual e que a destacasse como disciplina de integração, como um elo de ligação entre a ciência e a vida, tendo na especificidades das Artes Visuais a delicadeza e a sutileza de permear todas as áreas de saber.

A arte seria fundamental para que a criança aprendesse a imaginar e fazer, levando em consideração sua inserção na sociedade e nas manifestações culturais, este entendimento de Barbieri, se fixava em minha mente como uma peça integrante

da engrenagem que dava movimento ao ensino da arte na EI, era a interconexão das potencialidades da infância e da linguagem visual que precisava estar em pauta na proposta das Artes Visuais para a Educação Infantil, eu não a sistematização de um currículo ou programa. Assim, decidi pontuar algumas questões que implicavam diretamente no trabalho e discriminar as ações que fizessem parte dessa interconexão de saberes, subjetividades, diálogos e autonomias. Abaixo a proposta:

### **QUESTÃO-PROBLEMA**

- O que queremos, efetivamente, com o ensino de Artes Visuais na Educação Infantil do Colégio Pedro II?

### **AÇÕES A SEREM DESENVOLVIDAS NAS AULA DE ARTES VISUAIS**

1. Integração com as propostas desenvolvidas pelo núcleo comum.
  - Desenvolver propostas no campo da arte que se relacionem com os temas que estão sendo trabalhados pelas turmas
  - a) Sempre “linkar” os conceitos transversais e/ou os elementos da linguagem com as temáticas desenvolvidas.
2. Espaço de escuta nas aulas de Artes Visuais para desenvolvimento de temáticas/propostas/atividades que partam das crianças.
  - Criar espaço para que as crianças proponham atividades.
  - a) Desenvolver uma escuta atenta às demandas das crianças;
  - b) Desenvolver técnicas/atividades/práticas que as crianças desejam realizar.
3. Apresentação de movimentos, artistas, técnicas e práticas
  - Desenvolver ações, propostas e atividades que tenham um olhar específico para o campo das artes visuais;
  - Contextualizar a prática, estimular a leitura de imagens, criar repertório visual.

- a) Primeiros contatos com as Artes Visuais na escola – leitura de imagens, manuseio de livros;
  - b) Ateliê do conhecimento.
4. Espaço de ateliê para experimentação de técnicas, materiais e ideias.
- Propiciar um espaço para a experimentação dirigida ou não, exemplo 1: A cada semana, uma proposta que envolve jogos, brincadeiras, poesia, arte e experiências com diversos materiais; Exemplo 2: vamos explorar as possibilidades da dobra na atividade dobra e desdobra.
  - a) Sugerir materiais ou técnicas para a livre experimentação;
  - b) Ateliê de criatividade.

### **ELEMENTOS-PROBLEMA**

- Como organizar/distribuir as ações dentro da carga horária semanal/mensal das turmas, sem romper com a continuidade das propostas desenvolvidas em Artes Visuais e de integração?
- Neste ano (2015) estamos com a seguinte carga horária, 1 tempo semanal com cada turma + dois tempos de oficinas, que até então não são específicas da linguagem, o que resulta em 4 encontros semanais com as turmas e 4 encontros em oficinas com os grupamentos misturados. Ressaltando que até o momento o grupamento III continua a ter dois tempos semanais da linguagem, ou seja, 8 encontros semanais com as turmas, o que seria mais fácil de administrar, em relação a tempo.
- Fixar/estipular dias para realizar as ações 3 e 4? Pensar em um ou dois encontros no mês? Como ficaria o desenvolvimento de uma proposta caso fosse além do dia fixado?

Esse emaranhado de ideias e questões implicava diretamente na prática cotidiana, o tempo e o espaço das Artes Visuais era curto e limitado, se

assemelhava a uma grande entre cama de gato<sup>25</sup>, a qual efetivar as ações que eu julgava serem necessárias para a oferecer um espaço de ateliê ao invés de uma simples sala de aula de artes, que transcendesse à memória dos ateliês de grandes artistas e potencializasse as práticas, as teorias e as reflexões como um laboratório de ideias, tendo na arte a finalidade de, segundo Bourriaud (2009 p.113) “reduzir a parte mecânica em nós: ~~ela~~ ~~almeja~~ *almejando*<sup>26</sup> destruir todo apriorístico sobre o percebido”. Traduzindo para meu cenário profissional, seria perceber nesse emaranhado, possibilidades de lidar com o desafio de integrar e de transvalorar o sentido da disciplina, a qual a função é passar informações sobre apenas uma única área de saber, transformando as aulas no espaço/tempo do viver, do criar, do perceber, do brincar, como partes integrantes de uma só essência: o conhecimento sobre algo.

## 2.2 O espaço e o tempo da arte na escola

Os pequenos nos convidam a experimentar.  
Eles têm a arte dentro de si. Eles criam arte.  
Eles nos dizem algo. Algo que perdemos.  
E que não podemos explicar. Tudo é muito maior.  
Para as crianças pequenas existe uma conexão direta entre vida e obra.  
Essas são coisas inseparáveis. (HOLM, 2007, p.3)

Ao observar o nível de Educação Infantil por meio da relação tempo/espaço, é necessário compreender o ambiente escolar como um propositos de relações possíveis entre si, o outro, o espaço e os materiais, cujo tempo determina como se darão essas relações. É, então, preciso trazer à discussão o tempo e o espaço da arte na escola sob um olhar atento aos objetivos da disciplina, ao contexto social e a individualidade de cada criança.

---

<sup>25</sup>Cama de gato A cama-de-gato é uma brincadeira com barbante que consiste em trançar um cordão entre os dedos das duas mãos e ir alterando as figuras formadas. Provavelmente de origem asiática, a brincadeira é praticada em diversas partes do mundo. Uma versão mais moderna é trançar um elástico com as pernas. - <https://brasileirinhos.wordpress.com/brincadeiras/> acesso em 15/07/19

<sup>26</sup>Ajuste verbal.

Figura 10 – Autorretrato



Fonte: Erika Njaime, 2014.

A Arte é um fluxo e, enquanto forma de comunicação, podemos dizer que é inata ao ser humano, sendo o rabisco a primeira forma de expressão gráfica que uma criança faz. Através dos seus rabiscos, desenhos, pinturas, esculturas e/ou gestos, ela expressa seus sentimentos, se comunica, expõe suas vivências, representa sua realidade ou cria uma nova.

De acordo com Derdyk (2015), ao se envolver com seus materiais e suportes, a criança cria uma atmosfera intimista, na qual importa para ela e seu fazer. Ela aprende assim, a lidar consigo mesma e aprende a ser só. Nesse sentido, pode-se dizer que a criação artística é uma construção particular. Porém, mesmo sendo um processo extremamente pessoal, é impactado pelo meio sociocultural e influenciado pelos pares. Tais influências somam-se ao sistema de referências e vivências que a criança faz em relação ao mundo desde sua concepção e, conjuntamente, motivarão suas representações.

Se observamos as questões primordiais sobre a arte, podemos dizer que o ato artístico é um processo dinâmico, ou seja, está sempre em movimento, e que esse movimentar-se acontece num tempo/espaço vivo, real. Sendo assim, sua existência se dá na dinâmica entre o eu, o outro e o mundo. Numa interação constante que acontece no tempo e no espaço presente. Portanto, a linguagem, seja ela verbal ou não, antes de qualquer outra coisa, é interação e comunicação.

Enquanto atividade pedagógica, essa assume algumas funções, dentre elas podemos destacar: a expressão de sentimentos e sensações, o domínio motor, a experiência do ato criativo, a solução de problemas, a pesquisa de materiais, o encontro consigo e com o outro. Nessa relação que a criança faz com o outro, seja esse o professor, o colega ou família, ela se apropria dos elementos simbólicos oferecidos pelo contexto social o qual está inserida e os ressignifica a sua maneira, se instrumentalizando assim, para dialogar com seus anseios, com o outro e com o mundo. Cabe destacar que

a criança que aprende e se desenvolve nos planos da expressão e da construção artísticas ganha visibilidade, participação cultural e social nos âmbitos micro e macro de sua vida, tanto no período escolar como ao longo da vida, expande as capacidades cognitivas e sensíveis em todas as suas experiências escolares e extraescolares. (IVALBERG, 2003, p.20)

Figura 11 – Explorando materiais



Fonte: Acervo Pessoal, 2015.

Figura 12 – Festa da Cultura Popular



Fonte: Acervo Pessoal, 2015

Figura 13 – Contação de histórias sobre Monet (à pedido das crianças)



Fonte: Acervo pessoal, 2015

Na Educação Infantil a criança aprimora os processos de socialização com outro, é por meio da troca com seus colegas que vai ampliando seu conhecimento e aprendendo a lidar com as diferenças. Como o desenvolvimento não é um processo autônomo, ele se fundamenta nas relações que o indivíduo faz com o coletivo, nas relações culturais. A significação dos símbolos sociais que o indivíduo incorpora da cultura, são determinantes nas suas relações com o outro e podem ser expressas pelas diferentes formas de linguagem, que terão um papel fundamental na constituição da subjetividade do indivíduo e do pensamento abstrato.

Ao analisar a arte no contexto escolar, percebemos que as linguagens que constituem o coletivo Arte, nem sempre são ofertadas de maneira que haja uma proposição ou uma reflexão das práticas que privilegiem o potencial criador da criança. Muitas vezes a Arte é oferecida na escola como um mero fazer, que apenas distrai ou reproduz um conceito limitado da área de conhecimento. Preocupa o fato desta ainda ser tratada como um simples ato e não como um complexo processo de aprendizagem e troca que se refletirá nas relações sociais que fazemos com o outro e com o mundo.

Espera-se que as crianças no contato com arte na escola, vivenciem intensamente o processo artístico, a fim de contribuir significativamente em seus modos de fazer técnico, de representação imaginativa e de expressividade. Ao mesmo tempo que aprendam sobre a sua cultura e as de diferentes lugares e períodos, contribuindo assim para o enriquecimento do conjunto simbólico que cria para si mesma e que trocará com o coletivo, para assim, numa complexa inter-relação de saberes, expressar suas particularidades no meio social no qual está inserida. Cabe ao professor observar e orientar para que a individualidade de cada criança se reflita na construção/produção coletiva que é o espaço escolar. Segundo Ivalberg e Menezes (2012, p. 661),

a cultura é o espaço dinâmico em que se reafirmam as tradições na mesma medida em que os conceitos se desconstroem e se redirecionam no tempo. Ao pensarmos o desenho como algo a ser cultivado na criança e não somente estimulado afetivamente ou ensinado temos como premissa a ideia de aprendizado da linguagem como imersão na cultura, espaço de aprendizado social onde se aprende, hoje cremos, muito mais por vias internas ao aprendiz do que por introjeção do que se quer deliberadamente ensinar.

É no dualismo tempo/espaço que se fazem as relações sociais entre os seres e o meio o qual está inserido. Na prática escolar, o ambiente <sup>27</sup> será um proponente das relações possíveis entre si, o outro, o espaço e os materiais. É, também, num tempo determinado que essas relações se darão. Devemos, portanto, analisar as propostas artísticas oferecidas na escola sob a ótica espaço-temporal.

Pensando na especificidade da linguagem artística num trabalho elaborado por profissionais especialistas na área, há muito o que se discutir com relação aos tempos e espaços destinados às aulas de arte na educação infantil. Propor atividades de “cunho artístico”, como pintar ou desenhar livremente ou sobre uma

---

<sup>27</sup>A ideia de ambiente é aqui expressa como um conjunto espaço-temporal.

história para ocupar um tempo vazio, por exemplo, não destaca a importância da arte enquanto linguagem. A linguagem visual é complexa e requer todo um envolvimento entre as partes, pois devem ser estimuladas, exploradas, orientadas e valorizadas.

Educar através da arte não se limita a reproduzir imagens ou repassar informações, mas provocar a criança, de uma maneira lúdica, a conhecer a si mesma, o outro e a sociedade por meio de experiências próprias, articulando o fazer, o apreciar e o refletir. Observando por este ângulo, como pensar num tempo/espaço que respeite a individualidade e o coletivo dentro da escola? Acredito que a resposta a esta indagação esteja em entender a linguagem visual como agente transformador de vidas e (re)ligador de saberes, uma vez que nos dá uma interpretação plural e transdisciplinar do processo de aprendizagem.

É preciso oferecer à criança meios, para que possa escolher dentre os muitos caminhos da arte, as ferramentas para conhecer o outro e se autoconhecer. Ao desenvolvermos uma prática pedagógica com foco na arte, mobilizamos elementos articuladores e socializadores, sendo assim, o espaço físico, passa a ser também um educador, ele pode impor limites, propiciar a troca ou o ato individual, oferecer a experimentação ou distanciar a interação com os materiais.

Figura 14 – Sala de artes



Fonte: Acervo pessoal, 2014

Ao transformar o espaço físico de artes em um ateliê “*borbulhante* de possibilidades e avanços” como afirma Vecchi (2017, p.24), a sala de artes deixa de ser uma simples sala de aula e passa a ser um espaço potencializador da aprendizagem. Cujas “dimensão estética é uma presença importante, fundamental.” (2017, p.27). Contudo, faz-se necessário que o espaço seja adequado, para comportar professores e crianças e equipado com mobiliário, materiais e recursos tecnológicos.

Figura 15 – Sala de artes (entrada)



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Figura 16 – Sala de artes (mesas e pia)



Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Figura 17 – Sala de artes (janela e bancada)



Fonte: Acervo pessoal, 2014 - 2016.

Figura 18 – Sala de artes (recuo)



Fonte: Acervo pessoal, 2014 - 2016

Indo além, quando entendemos o espaço físico como o “terceiro educador”<sup>28</sup> deixamos de lado a interpretação de que a sala de aula deve ser um local neutro, como uma “caixa vazia, tanto antisséptica quanto anônima” (RINALDI, 2014, p.146), para senti-la viva, pulsante. Assim poderemos declarar o espaço físico (sala de artes e escola) como o lugar das *cem linguagens*, que dialogam e interagem entre as

<sup>28</sup>Referência à concepção de espaço proposta por Loris Malaguzzi, a qual coloca o espaço como elemento ativo, que potencializa a aprendizagem, seja ela social, afetiva ou cognitiva.

disciplinas e o contexto sócio-cultural, promovendo diversidade, enfatizando a subjetividade e a interconexão.

E o tempo? O tempo é aquele que passa fluido por todos. Pode ser longo ou curto, dependendo da proposta, do acontecimento. Dentro do ambiente escolar o tempo é quantificado, são 45 minutos, multiplicado por dois ou não. Seria esse o tempo da criação, da experiência e da aprendizagem? Possivelmente não, pois para propiciar essas ações é preciso observar que cada indivíduo tem tempo particular para se desenvolver, criar, produzir.

O tempo definido pela grade de horários da escola é necessário para a organização institucional e para a rotina (da escola, das crianças, dos pais/responsáveis), mas não pode ser fixo e constantemente controlado, principalmente na primeira infância. Nesta fase criança ainda está se autoconhecendo e compreendendo a logística da vida, ele precisa ser fluido e propiciador da construção da aprendizagem, precisamos entendê-lo como é um metamorfo<sup>29</sup>, o qual assume diferentes formas, que pode ser imediato como o é para as crianças (e para o cotidiano do deste início de século XXI), limitador ou possibilitador do potencial criador, favorecedor de encontros no agora e no passado e, também, permissível aos desencontros.

Ao abordar a questão da empatia como atributo dos relacionamentos que a criança faz com as coisas e suas ações, Vecchi (2017) aborda a pressa como um elemento que padroniza e faz as práticas cotidianas serem apenas formais, em outras palavras, o tempo quando limitado é insuficiente para a compreensão dos significados, para a qualidade das relações, tornando a aprendizagem mecânica, sem emoções.

Assim, o tempo e o espaço são as questões mais caras à arte na escola ainda nos dias atuais, ainda possuímos uma carga horária mínima, precisando disputar espaço nos currículos, sendo amplamente negligenciados ou postos num lugar não significativo, embora tenhamos como cerne a transformação de vidas, a abertura ao novo, a ampliação do ver/olhar/enxergar. A Arte é a interseção da vida, mexe com o sensível, com as emoções, talvez os tempos e os espaços, pessoais e coletivos, no campo da arte-educação sejam sujeitos a uma depreciação velada, pois embora a arte tenha reconhecida sua importância pela sociedade, seu papel

---

<sup>29</sup>Fazendo alusão ao corpo que muda sua aparência.

transformador perturba e confunde, uma vez que se dá à criança (ao aluno, ao ser humano) a possibilidade de se expressar, de conhecer e de recriar, não aceitando o mundo que lhe é imposto. Colocando a criança (aluno, ser humano) como ser ativo, questionador e preparado para repensar suas ações.

Quando ofertamos variedade de temas, materiais e possibilidades, ampliamos as interações com o meio, consigo e com o outro, provocando um conhecimento rizomático, que se interconecta e suscita a transdisciplinaridade. Esses múltiplos cenários possíveis dialogam diretamente com as questões espaço-temporais da arte na escola. Malaguzzi (2016) afirma que se nos afastarmos de respostas fugazes e transitórias, oferecendo à criança o tempo dela e não o tempo marcado pelo relógio ou pelo calendário, despertamos nesta a chance de escolher por si só caminhos para sua própria cartografia, para errar e acertar. E ao diminuir a cobrança e as expectativas sobre a criança (maturação e desenvolvimento medidos por algum padrão), ampliamos a chance desta se desenvolver em seu próprio ritmo e possibilitamos ao adulto (professor) uma observação mais fidedigna da criança enquanto indivíduo e sua autoavaliação como profissional.

A arte transforma a relação com o tempo e o espaço, pois conecta com o sensível, ou seja, oferta uma percepção de mundo, do cotidiano, mais fluida, favorecendo a apreciação do que é belo, do que é estranho, do que é conhecido e do que não é.

### **2.3 Artes, interações e brincadeiras**

A ideologia dominante quer que o artista seja sozinho, sonha com o artista solitário e indômito: “só se escreve sozinho”, “é preciso se afastar do mundo”, blábláblá... (BOURRIAUD, 2009, p.113-114)

Talvez um dos momentos mais marcantes da passagem do tempo, seja o deixar para trás a simplicidade do brincar. A brincadeira que outrora reconstruía o mundo ao nosso redor e resinificava o cotidiano, subitamente vai dando lugar a nossa autoafirmação enquanto indivíduo, que durante diferentes etapas precisa lidar com as mudanças do corpo, com novas posições nos grupos sociais e com as cobranças e desafios pertinentes à vida.

Figura 19 – Formas de ver



Fonte: Acervo pessoal, 2015

A sociedade atual, extremamente acelerada, numa tentativa de acompanhar os constantes e complexos avanços tecnológicos, sociais e culturais, incentiva às crianças à leitura já na primeira infância, ao consumo, ao excesso de atividades e oferece como entretenimento a televisão, o celular ou o *tablet*. Como reflexo desta, muitos pais e/ou responsáveis tendem a reproduzir tais “avanços” em suas casas e muitas vezes pressionam as escolas para que atendam tal demanda, ratificando assim o excesso de estímulo e cobrança que crianças tão pequenas não necessitam receber tão precocemente e que, de certa maneira, forçam uma adultização destas e reiteram valores seculares que “roubam” o tempo da inocência, das descobertas, do conhecimento de mundo.

Não questiono aqui as mudanças socioculturais que acompanham nosso tempo, mas pondero para a reflexão proposta por Hansen e Fenatti (2017, p.6-7), a qual afirmam que

a infância é promessa de começo, testemunho do eterno retorno do novo e, portanto, de adiamento da catástrofe. Talvez seja por isso que todo poder conservador busque domesticar a infância: para manter um estado de coisas é preciso, injustamente, conter o indeterminado. Todavia, isto não é senão um modo grotesco de fracassar. Sejam quais forem as forças, a infância resiste: condição e promessa do vivo, ela afirma a persistência inegociável da mutação.

É próprio à criança a curiosidade pela descoberta e pela busca dos caminhos que levam a esta, não acredito numa infância romantizada e nem considero às tecnologias vilãs da infância, porém prezo pelo momento do aprender brincando, o aprender que não é imposto, que não é separado em categorias, onde ver um

simples arco-íris suscita beleza, indagações científicas, percepções formais (cores e formas), sonhos e brincadeiras.

Quando observamos a infância com olhos sensíveis, percebemos a intensidade desse período e, ao ofertar diferentes experiências estéticas às crianças, desperta-se a sensibilidade, amplia-se a imaginação e a criatividade e a admitimos capazes, competentes, preparadas para se engajar nas diferentes relações que a vida nos propõe. E ao possibilitar a interação e contato com materiais, técnicas e épocas diversos, a ajudamos a lidar com o diferente e com a frustração. Num caminhar errante, o qual não há exigência de produtos finais “corretos”, o comprometimento com o aqui e o agora se torna o ato de começar e recomeçar, ciclo que reproduz a vida.

A dinâmica oferecida pelo CREIR (descontadas as demandas burocráticas da instituição, a divisão de turnos, a contemplação da carga horária de professores e das disciplinas) avança na contramão do estímulo precoce, lá as crianças são estimuladas a seguirem o seu tempo de aprendizagem brincando, o que é favorecido pela proposta pedagógica, a qual não oferece trabalhos prontos ou solicita livros didáticos para tarefas em sala ou em casa; lá a brincadeira é a chave para o aprendizado que é construído em coletivo.

E, incentivando o protagonismo da criança e a interação com o grupo (colegas, professores, pais e/ou responsáveis), suscita-se o saber não-fragmentado, citado por Sommerman (2014, p.25) como a “interconexão entre os quatro níveis do sistema ciência-ensino-inovação, apoiando-se (...) na cooperação e no reforço mútuo entre todas as epistemologias implicadas em todo esse sistema”, aludindo à definição que Erich Jantsch<sup>30</sup> fez sobre o conceito.

Tratar a busca pelo conhecimento como um grande complexo entrecruzado por áreas de saber que se igualam em importância, (re)formula um conceito de pedagogia que torna a criança co-responsável pela sua aprendizagem, podendo enveredar através da brincadeira pelos múltiplos caminhos para se achar alguma resposta para o que se busca. O que é propiciado, também, pela pedagogia da escuta, a qual permite que os projetos surjam pelo interesse da(s) criança(S), bem como os projetos propostos pelos adultos possam ser repensados ou

---

<sup>30</sup>Astrofísico austríaco que propôs, na década de 70 do século passado, definições para os conceitos multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, disciplinaridade cruzada, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

completamente reformulados. Exemplifico essa simples, porém complexa pedagogia citando Santos (2008, p. 15):

tal como noutros períodos de transição, difíceis de entender e de percorrer, é necessário voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples, perguntas que, como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade.

E, partindo desse entendimento, ao propor a observação de uma flor no jardim pode-se trazer à tona diferentes questionamentos nas diferentes linguagens e, quando se trabalha em conjunto, o conhecimento não se fragmenta, pois a flor que foi observada num passeio pelo jardim pode sugerir práticas e discussões nas diferentes linguagens, como: desenho de observação, quebra de estereótipos, diversidade, discussão sobre belo/feio, sobre vida/morte, sobre cultivo etc...

Por ser a Arte um entrelaçado de diversas áreas de conhecimento e linguagens, é imprescindível que esta seja também brincadeira, que convide a sonhar e a se divertir, acrescentando a esse mundo de descobertas novas culturas, formas diferenciadas de ver e fazer e conhecimento histórico, transversalizando com temas atuais que permeiam o contexto sociocultural daquele grupo transdisciplinarizando os saberes. Desse modo, proponho entender as práticas artístico-pedagógicas que realizei com as crianças na UEIR como *arte-brincadeira*, uma forma de performar o cotidiano, se apropriando do meio sociocultural que estão inseridas, aplicando seus conhecimentos e, assim, os resignificando, fugindo de padrões pré-definidos, que ainda vigoram, tornando os encontros de Artes Visuais um laboratório de ideias e experiências artísticas tendo na brincadeira – que junto com as interações formam os eixos norteadores das práticas pedagógicas com a criança pequena propostos pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) – a mola propulsora para a criação artística.

A brincadeira é para a criança uma extensão da vida cotidiana, é por meio dela que ela resignifica o mundo e organiza os elementos que recebe do grupo social do qual faz parte. Através da arte-brincadeira a criança reitera os mecanismos de se viver em sociedade a sua maneira, para assim se comunicar e se expressar no contexto sócio-histórico-cultural no qual está inserida, com criticidade e poesia, o que dialoga com a performance artística, pois seria esta a maneira do artista criticar ou poetizar a vida cotidiana usando seu corpo e o meio como ferramentas de trabalho, assim como a criança o faz instintivamente. Seria a relação vida-arte para

os pequenos tão latente e potente quanto para um artista. Por isso, ao retornar e expor meus encontros com os grupamentos, busco por identificar os caminhos os quais as linguagens se entrecruzaram, buscando a transdisciplinaridade nas ações e ratificando as potencialidades das Artes Visuais no processo de ensino-aprendizagem.

Figura 20 – Alunos do ensino médio interagindo com as crianças da UEIR no *campus RII*



Fonte: Acervo pessoal, 2015.

Figura 21 – Conhecendo a biblioteca de Realengo II



Fonte: Acervo pessoal, 2015.

Figura 22 – Desenho de observação



Fonte: Acervo pessoal, 2014

Figura 23 – Confeção de carro de sucata (ideia proposta e executada pelas crianças)



Fonte: Erika Njaime, 2015.

### 3 INTEGRANDO LINGUAGENS: O ENCONTRO COM A TRANSDISCIPLINARIDADE

Era sempre necessário continuar combatendo a velha, mas sólida, cultura de antônimos, que estabelece pares de opostos e classifica, em ordem hierárquica, as disciplinas, comportamentos, inteligência, moralidade, razão, fantasia, imaginação, o indivíduo e o social, a expressividade e a cognição. (GANDINI, 2012, p.24)

O estar presente no cotidiano, a percepção do mundo sensível ao nosso redor (sendo ele visível ou não) e a escuta ativa, propiciaram à aula de Artes Visuais ser um espaço aberto à proposições e vivências, sem pretensão de ofertar produtos finais, mostrando que nem sempre há um ponto final para arte e que o acontecimento vivido/experimentado enriquece a forma como percebemos o mundo, permeando nossos sentidos e sentimentos durante todo nosso desenvolvimento enquanto sujeito histórico-social.

A arte-educação na primeira infância foca na intenção de expandir o olhar e a sensibilidade, em ampliar a criação particular e a construção coletiva, desfrutando da complexidade que é o conhecimento sobre o mundo, valendo-se das variadas formas de ver e interpretar este, que nos é oferecido pela integração de diferentes áreas de saber.

De acordo com Morin e Díaz (2016, p. 97),

não é possível reformar o ensino e o pensamento sem adotar uma postura epistemológica aberta à complexidade do mundo, à sua diversidade social, cultural e biológica. A dispersão do saber contemporâneo não é somente um fenômeno resultante de forma disciplinar adotada (...). A reforma do ensino e do pensamento (...) deve prestar atenção à necessidade de uma nova epistemologia, que reconheça a diversidade humana de atividades, realidades de vida e perspectivas.

O pensamento complexo sugere que devemos reagrupar unidade e diversidade, é uma crítica ao nosso tempo, que cada vez mais especializa e fragmenta os saberes. Corpo e mente são um só, nossas experiências de vida não são situadas em caixas hermeticamente fechadas, ao contrário, elas se integram e nos formam, como seres complexos que somos, por meio do inter-relacionamento de ideias.

É preciso preservar a arte, a infância, a brincadeira, para que possamos quando adultos, nos permitir sentir, olhar com olhos sensíveis e perceber esteticamente o mundo. Para assim, encararmos a vida de forma mais fluida, sabendo apreciar os momentos vividos, articular o conhecimento das distintas áreas de saber, solucionar problemas com criatividade, seguindo o fluxo da vida com leveza e alegria, permitindo que o lúdico, não seja apenas o brincar, mas sim o viver.

Por admitir que somos seres integrais, que estamos experimentando e experienciando o mundo como um amplo conjunto de possibilidades, podemos concluir que o caminho natural para a construção do conhecimento, é a integração de linguagens e saberes, pois assim, ofertamos à criança elementos para explorar o mundo e compreender seus significados, com maior abrangência e expressividade, incentivando-os a buscar o conhecimento e não apenas introjetar saberes dados.

E, seguindo pela linha freireana, a qual impulsiona o caminhar dessa cartografia, é preciso que se reflita criticamente sobre as práticas. Sendo assim, sigo apresentando um relato de experiências integradas entre as linguagens especializadas na UEIR, a fim de destacar os aspectos mais relevantes destas e seus impactos nas ações pedagógicas que, sem ter a necessidade de grandes encontros ou reuniões específicas para se discutir planejamentos ou “quem faz o quê”, fluíram pelo caminho da transdisciplinaridade, manifestada pelas práticas coletivas as quais professores e alunos compartilharam suas ideias, questionamentos e sentimentos, permitindo o inter-relacionamento das cartografias pessoais e coletiva para chegar a um ponto de encontro.

Não consigo perceber impactos negativos que fossem significativos de pontuar, pois a fluidez dos encontros, do caminhar e da chegada tornaram essas construções coletivas afetivas e afetuosas. Sendo assim, sigo relatando minhas vivências, apresentando um registro de como foi a minha percepção e afetação ao realizar essas práticas, as quais nomeei de artístico-pedagógicas, durante alguns (dentre vários) felizes encontros na unidade. Encontros estes que duraram apenas o tempo de uma aula ou que levaram semanas para serem culminados.

É um relato das experiências que compõem minha cartografia, mas que provavelmente deixaram marcas nas cartografias que cruzaram com a minha, uma

vez que cartografar é acompanhar as transformações do *corpo vibrátil*<sup>31</sup>, que é a mistura de afetos resultante dos encontros, acompanhando a multiplicidade de movimentos que criam uma possibilidade infinita de mundos. **Isso é educação.** Não há como prever ou sugerir hierarquias entre individualidades ou disciplinas, é o cruzamento de diversos saberes, sejam eles acadêmicos, eruditos ou populares, interagindo entre si e se retroalimentando que geram o conhecimento de mundo, das coisas, das pessoas, que formam nossa identidade.

É também compreender valores éticos, como a solidariedade que precisa ser uma atitude contínua de reciprocidade com o outro, com as diferenças, sejam elas intelectuais, físicas ou econômicas. A solidariedade entre indivíduos e a especialidades é uma forma de resgate da compreensão do que é humanidade, o que é ratificado pelo pensamento de Morin (2011, p.19), ao apontar que “o conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo”, pois é conjunto de percepções, traduções e reconstruções que fazemos constantemente através da dicotomia razão<->emoção.

Ao propor a escuta ativa como uma uma atitude, articulamos corpo e mente, pondo em prática um exercício diário (e fundamental) entre as partes (adulto-criança, adulto-adulto, criança-criança) de comunicação, compreensão e aceitação das alteridades, buscando construir, de fato, a aula em conjunto com professores e crianças, assim viabilizamos ou não uma ideia, discutimos sobre as possibilidades de ação, planejamos juntos.

Em minha primeira experiência com uma turma de crianças pequenas na unidade, planejei uma atividade de colagem numa grande folha, para poder observar as crianças e conhecer um pouco sobre elas. A proposta era simples e clara (pelo menos na minha cabeça), criar um jardim para o solário<sup>32</sup>. Iríamos utilizar papéis coloridos e fazer uma grande colagem de flores e folhas coloridas. Apresentei a atividade e os materiais de forma rotineira, como sempre fazia em minhas aulas. Falei que poderíamos iniciar e... não percebi criança alguma se movimentando para

---

<sup>31</sup>Descrito por Rolnik como “a potência que o corpo tem de vibrar a música do mundo, composição de afetos que toca à viva-voz na subjetividade. A consistência subjetiva é feita dessa composição sensível, que se cria e recria impulsionada pelos pedaços de mundo que nos afetam. Corpo-vibrátil é aquilo que em nós é ao mesmo tempo dentro e fora: o dentro nada mais sendo do que uma filtragem seletiva do fora operada pelo desejo, produzindo uma composição fugaz.” (1999, p. 32)

<sup>32</sup>Espaço ao ar livre em comum entre as salas que se situam à direita da entrada principal. É amplo e coletivo. Cada sala possui sua própria porta de acesso ao solário.

tal, perguntei se estava tudo bem ou se alguém estava com dúvida. Eis que uma menina (mais esperta e articulada do que meu imaginário sobre infância tinha me apresentado), levantou a mão e falou: “Erika, ninguém entendeu nada do que você falou!” e prosseguiu a conversa explicando a mim e aos colegas o que ela havia entendido. Não havia sido clara o suficiente em minha proposta e, ainda, julguei que aquelas crianças tivessem em seus repertórios imagéticos as mesmas referências que eu. Sucessão de erros, mas também momento de muito aprendizado. Respondi, meio desconcertada e estupefata, que ela poderia explicar e apresentar os materiais que julgasse pertinentes. E em poucos minutos, vi toda a turma se envolvendo e se divertindo com a atividade.

Figura 24 – Primeiro encontro com uma turma da UEIR



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Fiz esse pequeno relato para ratificar que o ato que é ouvir com atenção, faz com que possamos repensar nossas ações rotineiras, nos fazendo sair do modo automático, da pressa diária, aumentando nossa percepção enquanto indivíduos, nos permitindo pausar, observar e pensar. E, voltando a atenção para a sala de aula, faz atentar mais para momentos com os alunos, lhes dando a chance de contribuir no seu aprendizado e no do grupo (entre crianças e adultos) e aprendermos a lidar com nossas expectativas em relação ao aprendiz e ao trabalho

realizado, tornando nossa pedagogia mais humana, solidária, afetuosa, dialógica, reflexiva, criativa e crítica.

Como arte-educadora, coaduno com Vecchi (2017, p. 55) na busca por uma “aprendizagem na qual maravilhamento, ética e beleza, prazer e rigor estão na base do conhecimento”. Por isso sugiro ser a Arte amplificadora e possibilitadora da comunhão de saberes, pois ela é promotora de encontros entre mente e corpo, razão e emoção, presente e passado, visível e invisível.

Caminho relembro algumas das experiências integradoras que foram muito significativas para mim e que expõe em seus contextos a alma desta pesquisa.

### **3.1 Aquarelando na poça**

Certa vez, planejei uma atividade ao ar livre, mas ao chegar à escola havia chovido e nosso solário estava repleto de poças. A turma que iniciaria o dia com vivência em Artes Visuais era composta por crianças de 3 anos de idade, ansiosas para brincar fora de sala. Ao ver muitas poças e gravetos pelo chão, pensei: “manteremos o espaço ao ar livre e aprenderemos sobre cor”. Solicitei que as crianças pegassem gravetos, corri até a sala e retornei com algumas bisnagas de tinta aquarela. Enquanto pingava gotas de cores diferentes pelas poças, ia sugerindo que eles incorporassem tinta à água. Brincamos misturando as cores, mas queríamos mais, por isso peguei folhas de papel canson, rasguei-as e as crianças foram jogando e afundando-as na água com a ajuda do graveto. Nosso encontro acabou, penduramos as folhas no varal e as crianças correram para sua sala. Algum tempo depois o sol surgiu secando tudo ao seu redor. De repente, as crianças bateram na minha porta e me convidaram para ver uma “mágica”. No chão havia ficado o registro de nossa experiência, da prática artística, da nossa arte-brincadeira. As marcas coloridas deram vida ao chão cinza e significado para aquela vivência. As manchas ficaram no chão por semanas e enchiam de orgulho os pequenos que apresentavam sua arte a todos e todas.

O encantamento no olhar nos pequenos e no da professora generalista que fazia bidocência comigo naquele dia, ratificando que quando estamos presentes e

disponíveis à arte ela pode nos afetar, sem que seja preciso dar uma aula explicativa sobre um assunto específico. Não foi preciso naquele momento explicar o que era tinta aquarela ou a técnica de pintura, “o fato estava lá: eles haviam aprendido sozinhos e sem mestre explicador” (Rancière, 2018, p.29), que a aquarela é uma tinta que se dilui em água e que deixa marcas suaves num suporte.

O fazer brincando tocou o sensível, trabalhou a coordenação motora, apresentou novas possibilidades de uso dos materiais, atendeu a diversos objetivos da linguagem, oportunizou o encontro com o sublime, que segundo Holm (2007, p.14) se definiria por uma “narrativa imprevisível além de nossa compreensão”, e suscitou inúmeros porquês que transcenderam o campo da arte, tornando fluido o aprender, porque afetou a todos, nos tocou o sensível.

Ao transitar sem rumo definido, sem ter planejado metodicamente essa atividade, criei um relevo em minha cartografia que me permitiu desmanchar e construir uma nova visão sobre minhas ações e atitudes. O que chocou inicialmente a outra professora, pois estava levando as crianças para brincar na poça de chuva de uniforme e aparentemente sem um propósito definido, alertou nossos corpos vibráteis<sup>33</sup> de que o impulso ou seja, o pôr em prática uma ideia que despontou repentinamente naquele momento (cujo “se deixar levar” é uma marca da minha personalidade, da minha cartografia), foi uma forma de demonstrar que, quando permitimos que nosso corpo (visível ou não) sejam sensíveis aos encontros e desencontros da vida, podemos pôr em prática um ação pedagógica que preza pela liberdade e pela autonomia do outro.

---

<sup>33</sup>Proposto por Rolnik como “corpo sensível aos efeitos dos encontros e suas reações: atração e repulsa, afetos, simulação em matérias de expressão.” (2016, p.31)

Figura 25 – Misturando a tinta aquarela com gravetos



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Figura 26 – Adicionando folhas de canson para ver os resultados



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Figura 27 – Marcas coloridas fixadas no chão pelo sol



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

### 3.2 Pintando na grama e no monitor

Ele era uma criança que amava a Arte. Desenvolto com as palavras, sabia expor suas ideias e vibrava com as práticas propostas. Um dia levantou a mão e perguntou: “Erika, quando vamos fazer aquela coisa de jogar tinta?” Pensei um pouco, fiz algumas perguntas e entendi que se tratava de fazer uma *action painting*<sup>34</sup>. Estávamos desenvolvendo outras experiências plásticas e não via como encaixar o pedido naquele planejamento que já estava em curso. Conversamos um pouco e combinamos que encontraríamos o momento certo. Assumo que demorou um pouquinho, mas “trabalho dado é trabalho feito”<sup>35</sup>.

O dia estava ensolarado, deixando as cores ao redor muito vívidas e nos convidando a sair. Senti que este era o momento para atender o pedido de uma das crianças mais participativas da turma. Procurei uns metros de TNT, juntei uns potes de tinta, alguns pincéis e anunciei: “*É hoje! Bora colocar a blusa de pintura, tirar os sapatos. Todo mundo pro pátio porque vamos pintar lá fora.*” Alegria geral, sair de sala e ocupar um espaço não oficial para aulas, é libertador para alunos e

---

<sup>34</sup>Estilo de pintura gestual, muito explorado pelo artista norte-americano Jackson Pollock, o qual é caracterizado pela liberdade, espontaneidade e expressão.

<sup>35</sup>Parafraseando fala de personagem do filme brasileiro *Tropa de Elite* (2007).

professores, e não me refiro só aos professores de Artes, pois a cada pincelada que dávamos, observava uma carinha conhecida nos admirando, se deleitando com nossa energia, com nossa ousadia.

Sem desfocar do objetivo, deixamos a sala de artes e seguimos para o pátio. Na grama estiquei os TNT's, distribui tinta e pincel, contextualizei as crianças sobre a prática, coloquei música e nos divertimos. Sim, nos divertimos, pois é preciso se envolver, estar junto, tornar a aula prazerosa. Pintamos os TNT's, braços, pernas, pés, cabelos. Cada um no seu tempo, bailando pela grama, fazendo movimentos com o corpo, deixando que a tinta saísse livremente de seus pincéis. Apenas deixando a energia fluir. Sem preocupações com certo e errado, bonito ou feio. Deixei-os regressarem gradativamente. Aos poucos algumas crianças foram parando, se arrumando, enquanto outras (e eu) tivemos uma certa resistência ao fim. Fomos felizes. Voltamos para a sala com gostinho de quero mais.

E esse quero mais se desdobrou. À época realizava a bidocência dessa turma com a professora de Informática Educativa, trocávamos muitas ideias e nosso trabalho em conjunto, ora na sala de artes ora na sala de informática, rendia bastante. Esta, comentou sobre um *software* que simulava virtualmente uma *action painting*. Topei na hora, planejamos que a próxima aula seria no laboratório com a apresentação de vídeos e prática nos *notebooks*.

No encontro seguinte, foram exibidos vídeos tanto do artista Pollock criando suas pinturas quanto de outras pessoas que se apropriaram da técnica. Em seguida, foi apresentado o *software* e deixamos que as crianças criassem livremente, salvando ou não suas obras, explorando as cores, as formas e os meios.

Nessa troca de saberes e experiências evidenciamos que os instrumentos digitais em conexão com as possibilidades expressivas e o uso de materiais tradicionais, fazem parte da nossa realidade atual e das crianças as quais atendemos, pois estas já nasceram na era digital. A tecnologia não é um mero instrumento, é um advento que acompanha nosso tempo, por um longo período foi apenas analógica hoje é uma ferramenta digital com recursos de pesquisa, comunicação e produção.

Morin e Díaz (2016) quando sugerem que (re)inventemos a educação falam sobre o impacto da ciência e da tecnologia em nossa vida cotidiana e, ao apresentar para às crianças a informática como um recurso que possibilita alternativas de pesquisa e produção, implicando às máquinas o domínio humano, possibilitamos

que estas utilizem seu potencial de comunicação e ampliação de saberes com o intuito de dialogar com a realidade do mundo contemporâneo, fazendo desta uma ferramenta auxiliar na construção do conhecimento.

QR Code 3 – *Action Painting*



Fonte: Blog CREIR, 2019.

Figura 28 – Reabastecendo o pincel



Figura 29 – Action Painting em processo



Figura 30 – Fim da prática: marcas nos pés



Fonte: acervo pessoal, 2014.

Figura 31 – Registros no TNT



Figura 32 – Seguindo o ritmo da música



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

### 3.3 A escultura musical

Professor quando se junta, inventa. A relação entre as linguagens especializadas sempre foi muito fluida, o que talvez tenha se dado pelas trocas constantes de planejamento ou, simplesmente, pelas relações criadas entre os profissionais atuantes na escola. Embora com perfis diferentes, os professores atuantes (ou que atuaram) na Educação Infantil compartilhavam da mesma filosofia educativa e a escuta ativa do outro, fosse ele criança ou colega, muitas vezes prevaleceu sobre anseios e expectativas individuais, tornando a ideia do outro muitas vezes mais atraente que as nossas. O que fez com que o ato de criar e realizar em conjunto, se tornasse um sonho sonhado junto.

E assim foi com Educação Musical. A colega professora e também coordenadora pedagógica, apresentou com muita empolgação seu desejo em construir com as crianças e com os colegas uma escultura musical. Comprei a ideia logo de início: pesquisamos imagens, possibilidades e fomos adequando-as conforme nossa realidade.

Como sabemos, o tempo é algo precioso e, portanto, como iríamos construir instrumentos e montar uma escultura apenas em nossas aulas? Esse projeto precisava de mais, não poderia ser bipartido, deveria ser repartido entre muitos para que ao final comungássemos do mesmo objetivo. E assim o foi, envolvemos os professores generalistas, os especialistas, as crianças, os responsáveis e a comunidade escolar.

Com o apoio da equipe de Informática Educativa, foram exibidos vídeos de como construir objetos com sucata, assim como mobilizamos as turmas e os demais professores envolvidos com o Grupamento III<sup>36</sup>, no intuito de trocar informações, apontar possibilidades de criação, discutir sobre reutilização de materiais entre outros.

Após esse momento inicial, solicitamos aos responsáveis que participassem em casa com as crianças criando com elas seus instrumentos e enviando-os posteriormente para a escola para que lá montássemos a escultura.

---

<sup>36</sup>Atualmente o grupamento que atende às crianças na faixa etária de cinco anos é o Grupamento V.

Aproveitamos as aulas de Artes Visuais para adereçar os instrumentos, caso houvesse necessidade e, para planejar como seria a estrutura de nossa escultura, enquanto nas aulas de Educação Musical, as crianças aprendiam sobre os sons e conjunto.

Como falei anteriormente, o tempo voa e, parece ir mais rápido quando nos envolvemos a fundo em um projeto. Sendo assim, o ano letivo beirava o fim e queríamos inaugurar nossa escultura na Mostra Pedagógica anual. A pressa muitas vezes atrapalha, mas também pode ser muito útil, como o projeto havia ganhado um grande espaço na escola, envolvemos todo corpo multidisciplinar e as crianças na montagem da escultura para que ela estivesse pronta para a Mostra.

Embora a escultura que foi construída estivesse muito distante da que havíamos idealizado (uma grande estrutura colorida e sonora que ficasse permanente na escola), o que deu valor ao projeto foi o envolvimento de todos, o que resultou na afetação das partes envolvidas e no entendimento de que a expressividade “encontra suas fontes no lúdico, assim como na prática, no estudo e na aprendizagem visual, assim como em interpretações subjetivas que vêm com as emoções, com a intuição, com o acaso, e com a imaginação racional e as transgressões” (GANDINI, 2012. p. 24) e, ao nos permitirmos embarcar na brincadeira das crianças sem nos cobrarmos pelo formalismo da obra sonhada, pudemos perceber que mais que uma obra “grande e bonita”, que talvez chamasse mais a atenção dos adultos do que das crianças, o que resultou foi uma obra coletiva a qual as crianças se tornaram as principais autoras, se enchendo de

Figura 33 – Interação com os instrumentos



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

orgulho ao contar quem fez o quê e como, e que alcançou o objetivo de ser uma escultura sonora que ficava à disposição das crianças convidando-as a brincar e que acabou se tornando permanente, não por se incorporar a arquitetura da escola, mas sim por ter afetado à todos.

Figuras 34 e 35 – Escultura musical – base de percussão e chocalhos suspensos



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Figuras 36 e 37 – Escultura musical – painel de cordas e interação com a escultura



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

### 3.4 O fime monstruoso: “Frankenstein: uma festa explosiva”

Quando se trabalha num órgão público, muitas vezes a grade de profissionais não é totalmente preenchida com funcionários efetivos, ocasionando que sejam contratados profissionais que ocupem as vagas ociosas por um determinado período, o que impacta consideravelmente na rotina de trabalho e no relacionamento com as crianças.

Num desses momentos de mudança de professores na equipe de Artes Visuais, foi preciso adequar a grade de horários a chegada de um novo membro à equipe. Sendo assim me vi, entre os semestres, iniciando o contato com um novo grupo, a turma 23. Ao chegar à uma nova turma, independente de qual momento se encontra do período letivo, é preciso se familiarizar com ela, conhecer as crianças, os professores que as acompanham nas diferentes linguagens e quais são os projetos e os interesses daquele grupo. O que às vezes pode ser um momento desgastante ou embaraçoso, mas com essa turminha<sup>37</sup>, foi o mais feliz dos encontros. As crianças e as professoras generalistas eram puro entrosamento, o que tornou o processo muito leve e agradável.

Iniciei no grupo com a seguinte estratégia, sempre chegava uns minutinhos mais cedo para pegá-los ainda na sala da turma, assim eu podia conhecê-los melhor, saber as atividades e projetos que estavam sendo desenvolvidos e depois seguia com eles para a sala de artes. O que surgiu apenas com a estratégia de chegar àquele grupo sem causar impacto negativo, se transformou na melhor estratégia pedagógica que havia vivenciado em todos os meus anos de magistério e, se eu não queria impactar a turma, foi justamente o efeito que causei, o que foi extremamente positivo.

Me tornei parte integrante do grupo, mesmo com os nossos encontros acontecendo apenas uma vez por semana. A turma já sabia sobre minha chegada e ficava me aguardando ansiosamente, o que geralmente acontecia era o melhor dos acolhimentos, as crianças iam para a casa (cantinho cheio de almofadas e tecidos o qual as crianças brincavam, liam ou apenas se aninhavam) e ficavam me aguardando, eu chegava e me aninhava no meio deles, participava de alguma

---

<sup>37</sup>Forma carinhosa de me referir à turma.

brincadeira ou simplesmente fica ali agarradinha, conversávamos sobre iríamos fazer ou sobre algo que estavam fazendo com as professoras em sala (estas sabiam que se estivessem com uma atividade em andamento, que não precisariam parar e que eu estava disposta a colaborar na sala ou ficar com parte do grupo, caso fosse necessário, o que tornava nossa troca fluida) e depois seguíamos para a sala de artes.

A “criança amante das artes” era dessa turminha, numa prática de desenho livre, esta fez o desenho do personagem *Shrek*<sup>38</sup> demonstrando tanta habilidade que chamou a atenção de todos, partiu daí o assunto monstros. Começamos a falar de histórias assombrosas e também de monstros que fazem parte do imaginário popular. Assim Frankenstein se tornou um projeto, o qual surgiu nas aulas de artes e foi se desdobrando nos encontros com as demais linguagens. Foi transdisciplinar na essência.

Figura 38 – Desenho do Shrek



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Baixei da internet diversos filmes e desenhos para exibir, mas o que mais chamou a atenção da turma 23 foi um filme inesperado, uma livre adaptação do famoso romance “Frankenstein” (SHELLEY, 1818), produzida por Thomas Edison em 1910. O filme foi visto e revisto inúmeras vezes pelas crianças e, assim, a produção de monstros passou a ser intensa nos encontros de Artes Visuais e foi se amplificando nos encontros com as professoras generalistas.

---

<sup>38</sup>Shrek é um personagem do filme de animação homônimo, lançado pela DreamWork Pictures em 2001.

## QR Code 4 – “Frankenstein” - 1910



Fonte: Youtube, 2019.

Na sala de artes exploramos pesquisas e/ou produções ora individuais ora coletivas sobre a temática de interesse do grupo. Dentre as atividades, decidimos criar um grande Frankenstein, as crianças serviram de moldes para braços, pernas, tronco e cabeça. Após os desenhos, eles pintaram suas partes<sup>39</sup> e, em conjunto, decidimos quais delas seriam utilizadas em nosso monstro, que se construía despretensiosamente em nossos encontros. Como um ímã as linguagens especializadas foram se atraindo, enquanto alimentava criações monstruosas em sala, as professoras generalistas davam “corpo”, à ideia das crianças em produzir um filme, o que atraiu para o projeto Informática Educativa.

Figura 39 – Contorno do corpo

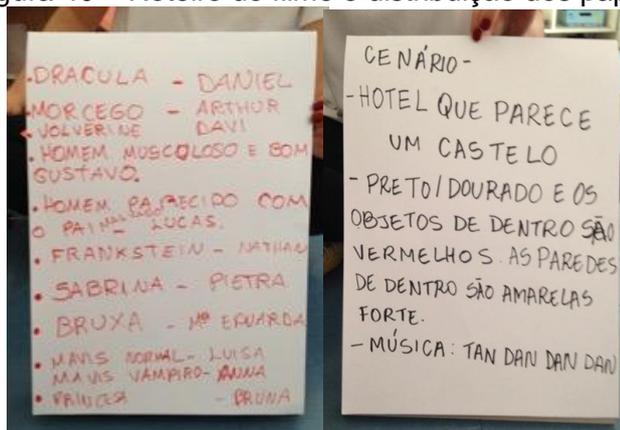


Fonte: Acervo pessoal, 2014

---

<sup>39</sup>Braços, pernas, troncos e cabeças das crianças que, posteriormente seriam avaliadas por elas mesmas e selecionadas para montar o monstro.

Figura 40 – Roteiro do filme e distribuição dos papéis



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Havíamos chegado a um ponto convergente, para as crianças não havia distinção das disciplinas, havia um propósito: fazer um filme. Então nos pusemos disponíveis à produção. Numa rodinha na sala da turma, as crianças foram listando o que deveria constar no filme e, como educação é vida pulsante, deixamos que a imaginação voasse e contemplamos no filme: um castelo assombrado, monstros, super-heróis e uma festa de aniversário para receber um convidado muito especial, o Frankenstein, aquele que nasceu das partes da turma 23.

Figura 41 – Frank pronto - partes reunidas



Fonte: Acervo pessoal, 2014

Assim produzimos o filme monstruoso: “Frankenstein: uma festa explosiva”. As professoras da turma usaram a sala, a escola e o *campus* Realengo como

cenários para o filme e a professora de Informática Educativa trabalhou na montagem e na edição do vídeo. Eu fiquei na produção de arte, fui à busca de acessórios monstruosos e festivos, além de me tornar o Frankenstein e fazer uma participação especial no filme. As crianças se envolveram em todo o processo, foi uma grande brincadeira que possibilitou diferentes pesquisas e que reuniu conhecimentos de diferentes áreas, possibilitando a elas uma percepção global do que era produzir um vídeo, que depende de diferentes profissionais (especialistas em suas áreas) e o quão trabalhosa é essa cadeia de produção, isso sem contar os conhecimentos periféricos que orbitaram a produção final (ou não) da vivência.

QR Code 5 – “Frankenstein: uma festa explosiva”



Fonte: Blog CREIR, 2019.

Neste projeto, a transdisciplinaridade se deu pela interlocução entre as partes, crianças e adultos, não houve quem “roubasse a bandeira”<sup>40</sup> do outro e a colocasse em seu “castelo”<sup>41</sup> clamando pelo domínio do projeto. E, independentemente do protagonismo das linguagens explicitadas, as crianças se envolveram tanto com o projeto em andamento, que levaram às aulas de Educação Física e Educação Musical, o interesse pelos monstros, buscando como andar ou como fazer uma música de suspense. A transdisciplinaridade é uma atitude reconciliatória entre as partes e o todo na educação, é a fuga de padrões pedagógicos ainda vigentes que, segundo autores como Corsino (2012) e Hernández (1998), precisam ser revistos, ou melhor, transgredidos, em busca da desconstrução da ideia de aluno que cumpre

---

<sup>40</sup>Pique-bandeira – brincadeira tradicional que consiste na divisão de dois grupos cujo o objetivo é capturar a bandeira do grupo adversário.

<sup>41</sup>Castelo representa aqui uma alusão aos contos de fadas e, também, ao período medieval, cuja bandeira ostentava o brasão das famílias e aludiam ao pertencimento e às conquistas daquele grupo.

tarefas e de aulas segmentadas que transmitem conhecimentos específicos sobre determinada disciplina.

A Educação Infantil traz a transdisciplinaridade e o protagonismo infantil em sua essência, ratificados por referenciais, diretrizes e pesquisas a sobre o tema, nestes a criança é concebida como um sujeito complexo que recebe, transmite e produz conhecimento, o que pode ser identificado nas práticas experienciadas e relatadas nessa pesquisa.

A aprendizagem quando construída por um caminho dinâmico, favorece a criatividade e o imprevisível, o oposto do modelo vigente na maioria das escolas, que oferecem uma aprendizagem progressiva e não processual, que pode ser ilustrada, como sugerem Dahlberg e Moss (2017), como uma escada a qual é preciso subir um degrau por vez, como se o processo ensino-aprendizagem fosse um caminho linear. Já nos contavam, quando crianças, que o caminho de migalhas deixados por João e Maria<sup>42</sup> para saírem da floresta, não era a melhor alternativa. Trilhar por caminhos desconhecidos, podem nos levar a fronteiras perigosas de se transpor (como burocracia, a hierarquia ou o orgulho), mas é preciso considerar as dificuldades e os imprevistos como inerentes às cartografias individuais ou coletivas que se delineiam.

Destaco que as pesquisas que aludo, não foram formuladas no século XXI. A expressão transdisciplinaridade foi criada por Piaget em 1970 e vem sendo resgatada desde a década de 1990, por autores como Edgar Morin (autor que inspira essa pesquisa) e Basarab Nicolescu. O pensamento complexo sistematizado por Morin, mesmo que recente, retorna a períodos da História da humanidade os quais nos conectávamos com a natureza dos seres e das coisas, propõe que resgatemos esta conexão, nos deixando caminhar pelas incertezas da vida, aceitando que estas fazem parte do desenvolvimento e do aprendizado dos indivíduos e mais, que as dicotomias razão/emoção, prosaico/poético, fragmentação/reunião são essenciais para a formulação de ideias e possíveis certezas. Morin (2011, p. 79), ressalta que “a estratégia deve prevalecer sobre o programa”, ou seja, a maneira como nós, professores, oportunizamos a construção do conhecimento à nossos alunos, inspira um olhar alternativo para o mundo que os

---

<sup>42</sup>Conto de tradição oral compilado pelos irmãos Grimm.

(e nos) cerca, o que não invalida a especialização dos saberes, mas sim os complementam.

#### 4 TRANSDICIPLINARIDADE: A BUSCA PELO SUL NA CARTOGRAFIA DAS ARTES VISUAIS NO CREIR

A visão transdisciplinar está resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o domínio das ciências exatas por seu diálogo e sua reconciliação não somente com as ciências humanas mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual. (Carta da Transdisciplinaridade, art. 5, 1994)

Integração foi até o momento a palavra chave desta pesquisa, mas para entender o significado dessa ação nas experiências descritas e que foram vivenciadas por mim na UEIR, é preciso recorrer a uma lógica diferente do entendimento das últimas décadas, que foi introjetado no imaginário coletivo de muitos educadores e que reforçam, de certa maneira, a disciplinaridade como metodologia de ensino padrão, dentro das instituições educacionais.

Uma busca pela integração dos saberes, seria a implementação de uma metodologia interdisciplinar, a qual Santos e Sommeman (2014) denominam “lógica clássica”, levava a “justaposição dos saberes”, ou seja, seria uma maneira de integrar uma disciplina dentro de um currículo, apenas avizinando esta com uma outra afim ou não. Porém ao pontuarem a “lógica do terceiro termo incluído”, proposta por Basarab Nicolescu<sup>43</sup>, pontuadas pelos autores, a qual a integração é “um modo solidário de pensar e fazer educação”(p. 95), foi percebido que para dar sentido à dinâmica de articulação de saberes não-hierarquizados, seria preciso buscar novas sistemáticas para o processo de ensino-aprendizagem, metodologias que se propusessem a “complementar” às aulas convencionais e a “superar” a fragmentação do saber.

Nesse contexto, propõem-se a metodologia de projetos, que é a metodologia pedagógica do CREIR, a qual a partir da proposição de um tema, pelo professor ou pelos alunos, se desenvolvem as práticas cotidianas que ao longo dos encontros semanais de planejamento com os grupos, os projetos são discutidos e seguidos por

---

<sup>43</sup>Físico romeno contemporâneo que definiu a transdisciplinaridade como um novo tipo de conhecimento, autor de bibliografia referencial sobre o tema, como O manifesto da Transdisciplinaridade e da Carta da Transdisciplinaridade, documento final elaborado após a realização do 1º Congresso Mundial sobre o tema (1994).

uma linguagem ou pelas demais. Esse talvez seja o momento mais complexo de todo esse sistema, pois é aqui que moram as principais fricções entre as disciplinas. É nesse momento que as sensibilidades se cruzam, que a administração do quê aprender em determinada linguagem pode contribuir ou não com projeto e se há efetivamente o diálogo entre uma disciplina e outra (ou outras) ou se acontecerá apenas a justaposição de disciplinas para fomentar a integração.

Segundo Morin e Diaz (2016), a transdisciplinaridade não seria uma metodologia, mas sim uma maneira de organizar o conhecimento, por consequência anda lado a lado ao pensamento complexo e, assim, torna possível o entrelace dos antônimos: possibilidade da vida e impossibilidade da lógica. É aqui que mora o perigo da hierarquização e/ou da perda da especificidade das disciplinas, é uma linha muito tênue que delinea as cartografias cruzadas. É nesse momento que o professores precisam mapear a amplitude do projeto e avaliar se este caminha ou não para uma proposta transdisciplinar.

Ao apresentar as experiências integradoras na UEIR, percebi que a transdisciplinaridade muitas vezes surge como consequência de encontros e trocas entre os pares e que esta possibilita ir além dos saberes acadêmicos, mas que em alguns momentos a pluridisciplinaridade ou a interdisciplinaridade se apresentam como as metodologias necessárias a certos projetos ou à momentos específicos da produção de conhecimento de uma determinada disciplina. Uma metodologia não inviabiliza a outra, elas se complementam ou não dentro de um determinado contexto.

Quando sugiro que a disciplina Artes Visuais seja a interseção dos saberes no CREIR, não pretendo hierarquizar a disciplina ou torná-la polivalente, como muitos de nós, arte-educadores, temos. Eu problematizo os processos de ensino e aprendizagem que não acolhem “as linguagens poéticas e a dimensão estética como elementos significativos da construção do conhecimento” (VECCHI, 2017, p.43). É nesse sentido que justifico as Artes Visuais como (re)ligadora dos saberes, face a educação planetária proposta pelo pensamento complexo, cuja transdisciplinaridade é o meio pelo qual o processo ensino-aprendizagem se dá.

Mas para por em prática uma nova visão de educação é preciso “sulear” práticas e pensamentos, que ao contrário de nortear, ou seja, de universalizar, separar e fragmentar, une pela diversidade, que se opõe, mas também se complementa. Ao “sulear” o pensamento, nos referimos aos povos que resistiram a

dominação de suas culturas e à ocultação da riqueza de seus conhecimentos pelos dominadores. Falamos de resistência e política, o que não significa reduzir o pensamento a uma forma única de pensar ou a uma localização geográfica, bem como não se propõe desprezar o pensamento consolidado pelo Norte ou o ocidentalizado. O pensamento do Sul é o da diversidade, o pensamento complexo que permeia as cartografias entrecruzadas nesta pesquisa, buscando a necessidade de refletirmos sobre nossas ações, de sairmos do modo automático para acionarmos o modo perceptivo, e atentar para a confluência de ideias e para a veracidade das informações que se inter-relacionam para sulear nossas cartografias, visando uma compreensão plural e diversa do conhecimento.

E complementando o exposto acima, Morin e Díaz (2016, p. 4) afirmam que

a ilusão do conhecimento único e certo, a política racional e ilustrada, a educação que padroniza, o progresso e o apetite pelo urgente, o controle e as certezas, que ainda predominam, nos conduzem ao abismo. A alternativa ao abismo é a metamorfose, mas esta não chegará sem ações.

Quando colocamos a criança como protagonista de seu aprendizado, o adulto como colaborador e guia, o espaço físico como uma agente educador e as atividades artísticas como propositoras de experimentação e exploração do conhecimento, damos os passos iniciais à cartografia do sul, nos aventuramos a construir uma nova realidade.

No meu entendimento, ao apontar a criança como objeto principal das ações pedagógicas diárias, não está se pensando apenas em seu cuidado ou aprendizagem, está se preparando o indivíduo que dará continuidade a nossa existência neste planeta, por isso uma educação que é para o presente e futuro, um resgate da complexidade, do que somos enquanto humanidade, o que não significa descartar o que já se foi conquistado pela era da especialização dos saberes, mas ampliar significativamente a visão de mundo desse indivíduo em formação, por isso o pensamento complexo, “contribuiu para pensar teoricamente estas problemáticas da diversidade de saberes, o diálogo entre eles e a ativação cognoscitiva dos diversos sujeitos” (MORIN e DIAZ, 2016, p.126).

Sigo guiada pela essência da obra de Paulo Freire, o educar como um ato ético, estético e político. O educador precisa estar ciente de sua responsabilidade para com o educando (e quanto menor a criança maior a responsabilidade) e consigo mesmo. A educação precisa ser partidária, subjetiva, singular, porém plural.

Quando promovemos a expressão artística de uma criança, favorecemos a observação do comum e do incomum, criação recortes e exploração de diferentes maneiras interpretativas e representativas, a impulsionamos a fugir da padronização e da construção de estereótipos, encorajamos sua autoestima e autonomia, talvez seja essa a essência da arte-educação como interseção dos saberes, oferecer alternativas para os esquemas que normatizam a vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando me propus a pesquisar sobre as Artes Visuais, suas possibilidades e potencialidades na Educação Infantil, parti do que havia sido solicitado a mim logo que assumi a coordenação e regência da disciplina Artes Visuais, organizar um programa, sendo assim, me disponibilizei a procurar metodologias pedagógicas que representassem ou se adequassem às experiências que propus e vivenciei na Unidade de Educação Infantil de Realengo, aos anseios do Departamento de Desenho e Artes Visuais, no que tangia a participação da disciplina na nova etapa, e aos desejos da Unidade, que se estruturava e ganhava autonomia dentro de uma instituição de quase 180 anos, cuja implementação não foi questão política unânime.

Logo percebi que a tarefa de pesquisar sobre os temas se demonstrava árdua, pela dificuldade de encontrar referenciais teóricos que abordassem a Arte-Educação na Educação Infantil, não que as pesquisas e referenciais sobre a Arte na educação escolar me levassem a retrocessos, mas sim por abordarem pouco ou quase nada sobre as Artes Visuais e a criança pequena em ambiente formal de aprendizagem. A busca era por referências que abordassem a Arte como interseção das linguagens, cujo papel fosse possibilitador de inícios e não apenas meios ou fins de se culminar certa prática ou atividade, o que ainda podemos encontrar em práticas ou teorias na área da Pedagogia.

Notei que o desenrolar dessa, deveria partir não da busca antecipada por metodologias e/ou teorias que enquadrassem o trabalho realizado, mas sim da investigação das vivências artístico-pedagógicas desenvolvidas com os grupamentos, nos quase dois anos e meio que atuei como coordenadora e professora na unidade, destacando as possibilidades metodológicas que proporcionassem uma produção de conhecimento entre crianças e adultos, objetivando uma construção conjunta, eficaz e holística. Para tanto, seria preciso mais do que livros e artigos acadêmicos para encaminhar esta pesquisa, seria preciso agir com um cartógrafo, o qual agrega “estudos e operações científicas, técnicas e artísticas”<sup>44</sup>, para orientar a elaboração textual desta, era preciso também

---

<sup>44</sup>Definição de cartografia encontrada em [https://www.google.com/search?client=safari&sxsrf=ACYBGNQuo2RII2QvJtsfgwXyg9PPwDdhEA%3A1568990926162&ei=zuaEXeTSCZy\\_5OUPnOy7sAY&q=definir+cartografia&oq=&gs\\_l=psy-](https://www.google.com/search?client=safari&sxsrf=ACYBGNQuo2RII2QvJtsfgwXyg9PPwDdhEA%3A1568990926162&ei=zuaEXeTSCZy_5OUPnOy7sAY&q=definir+cartografia&oq=&gs_l=psy-)

agregar o conjunto de afetações e entrelaçamentos que foram as vivências escolhidas para representar como as Artes Visuais viabilizaram (e podem viabilizar) meios de perceber, ver, compreender e fazer em conjunto com as diferentes linguagens presentes na etapa de Educação Infantil do Colégio Pedro II.

Na aventura e desventura da busca por definições pedagógicas, mas caminhando com os ideais de Paulo Freire, por uma educação que liberta e para tal, precisa ser democrática, no sentido de atender a todos de uma forma justa, sem massificar ou uniformizar o conhecimento e as formas de aprender, encontrei na transdisciplinaridade não uma metodologia, mas um caminho pedagógico, que torna possível encontros e trocas, o qual possibilita construções coletivas que podem despontar das particularidades de cada indivíduo ou vice e versa, tornando o aprender uma ação convidativa que comporta acertos e erros, cuja busca pela resposta traz em si um grande e complexo conjunto de aprendizagem.

Nesse contexto, na busca por identificar as metodologias de ensino que foram norteadoras das práticas pedagógicas, assumi o risco de identificar a transdisciplinaridade como a “metodologia” utilizada nas vivências relatadas, embora a “metodologia não-metodológica” traga em sua essência, a não formatação do ensinar ou do aprender, pois comporta as metodologias que se adequam aos momentos propostos, vividos, experienciados, demonstrando que não há uma única metodologia pedagógica que dê conta da construção do conhecimento, ela pode ser interdisciplinar, pluridisciplinar, multidisciplinar ou transdisciplinar, mas será sempre uma construção feita de encontros, afetações e/ou fricções com o grupo.

A busca metodológica me levou ao encontro do pensamento complexo, o qual defende que não é a metodologia que defini a afetação entre as linguagens, mas sim, a escuta e o diálogo entre os pares, sejam estes adultos ou crianças. Ratifica que é na inter-relação, nas trocas (e não nas disputas entre par ou impar, humanas e exatas etc.) que o trans acontece – é fomentando a pesquisa, ampliando os repertórios, nos erros e nos acertos que o conhecimento se dá, entrelaçando o que cada sujeito trás e busca para seu grupo.

E o que As Artes visuais têm a contribuir nessa construção coletiva que é o conhecimento? A busca pela descoberta, a leitura das imagens sejam elas pinturas, fotografias ou as que vemos rotineiramente, a percepção estética do mundo ao

nosso redor, o cuidado e a atenção nas representações, o reforço do olhar que percebe pequenos detalhes, como as mudanças sutis na paisagem, que vê para além do olho físico.

A disciplina Artes Visuais é a interseção das áreas de conhecimento, pois perpassa e vai além da aceitação do conhecimento produzido no âmbito formal de aprendizagem. Nela se busca o além, o que não se vê, se sente ou se toca com os sentidos do corpo humano, estes já estão embutidos na prática artística, a ARTE deseja afetar, tocar o sensível, os sentimentos, deseja ampliar nossa percepção e relação com o mundo material e imaterial, para assim nos destacarmos como indivíduos que percebem, que podem e devem se expor por suas particularidades de fazer, ouvir, ver, perceber, sentir... sem perder a conexão com a coletividade e com o universo.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete (org.). **Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias**. São Carlos: EdUFSCar, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. Arte e responsabilidade In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. xxxiii

BAKHTIN, Mikhail. **Discurso na vida e discurso na arte**. Tradução de Cristóvão Tezza. (mimeo)

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012. (Coleções InterAções).

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. **Revista Digital ART&**, n. 0, out. 2003. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>. Acesso em: 03 ago. 2018.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino da Arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARBOSA, Ana Mae; PARDO, Mercedes F. Arte na educação no Brasil: Inter territorialidade, interdisciplinaridade e outros inter. **Revista Visualidades**, v. 3, n. 1, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/17929>. Acesso em: 03 ago. 2018.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1-3.

BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC/Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, UFRGS, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAMÕES, Maria Clara; TOLEDO, Leonor Pio Borges de; RONCARATI, Mariana. Infância, tempos e espaços: tecendo ideias. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (org.). **Educação Infantil: formação e reponsabilidade**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2013.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2002. (Coleção Debates).

COHN, Greice. O ensino da arte no Colégio Pedro II: tradições, tensões e transformações. *In*: ENCONTRO DA ANPAP, 25., 2016, Porto Alegre. Simpósio 4., Arte: seus espaços e/em nosso tempo. **Anais...** Porto Alegre, RS: [s.n.], 2016. Disponível em: [http://anpap.org.br/anais/2016/simposios/s4/greice\\_cohn.pdf](http://anpap.org.br/anais/2016/simposios/s4/greice_cohn.pdf). Acesso em: 31 jul. 2019.

CORSINO, Patrícia (org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

DE ANGELO, Adilson. O espaço-tempo da fala na educação infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. *In*: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia. **Educação infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 53 - 84.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2015.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUVE, Thierry de. **Fazendo escola (ou refazendo-a)**. Chapecó: Argos, 2012.

EFLAND, Arthur. **Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum**. New York: Teachers College, Columbia University, 2002.

FENATI, Maria Carolina (org.). Infância. **Revista Gratuita**, Belo Horizonte, v. 3, 2017.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia dos sonhos possíveis. *In*: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. O espaço e o tempo na educação infantil. **Ciênc. Let.**, Porto Alegre, n. 43, p. 169-180, jan./jun. 2008.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

GANDINI, Lella et al. **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GARLET, Franciele Regina. A construção da subjetividade docente a partir de imagens como enunciados. *In*: ANPED SUL, 9., 2012. **Anais...** [S.l.: s.n., 2012].

GOUVÊA, Maria Cristina S.; GERKEN, Carlos Henrique. Vygotsky e a teoria sócio-histórica. *In*: FARIA Filho, Luciano Mendes de. **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 125-144.

HEIDEGGER, Martin. **A origem da obra de arte**. Trad.: Maria da Conceição Costa. Lisboa, Portugal: Edições 70, [20--].

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

HOLM, Anna Marie. **Baby Art: os primeiros passos com a arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna, 2007.

IVALBERG, Rosa. **Arte/Educação modernista e pós-modernista: fluxos na sala de aula**. Porto Alegre: Penso, 2017.

IVALBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

IVALBERG, Rosa; MENEZES, Fernando Chui de. **O cultivo do desenho infantil na aprendizagem compartilhada**. Disponível em: [http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio4/rosa\\_ivalberg\\_e\\_fernando\\_chui.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio4/rosa_ivalberg_e_fernando_chui.pdf). Acesso em: 14 set. 2018.

MADOFF, Steven Henry. **Art School: propositions for the 21st Century**. MIT, 2009.

MARANHÃO, Diva. **Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira**. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar; DÍAZ, Carlos Jesús Delgado. **Reinventar a educação**. São Paulo: Palas Athena, 2016.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN. Práxis: a metodologia instrumento-e-resultado e a psicologia de Vygotsky. *In*: **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. São Paulo: Loyola, 2002. p.45-70.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (org.). **A Formação do professor e o ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: UFSM, 2005

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 24. edi. Petrópolis: Vozes, 2009.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL – 2018. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/JUL/PPPI%20NOVO.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: Cinco Lições Sobre a Emancipação Intelectual**. 2. ed. Mangualde: Edições Pedagogo, 2010.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

RIBEIRO, Eloísa de Souza Sabóia. **Rasga-se o véu... Uma reflexão sobre o uso da imagem no cotidiano escolar - na tessitura de sentidos e subjetividade**. 2000. 247 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia. **Educação Infantil: Enfoques em Diálogo**. Campinas, SP: Papyrus. 2011

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

ROLNIK, Suely. *Molda-se uma alma contemporânea: o vazio-pleno de Lygia Clark*. In: **The Experimental Exercise of Freedom**: Lygia Clark, Gego, Mathias Goeritz, Hélio Oiticica and Mira Schendel. Los Angeles: The Museum of Contemporary Art, 1999.

SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo (org.). **Ensino disciplinar e transdisciplinar: uma coexistência necessária**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Nubia; VASCONCELLOS, V. M. R. **Percursos teórico-metodológicos de pesquisa: narrativas coletivas & zonas de desenvolvimento proximais**. Rio de Janeiro, Ed. DP, 2015. v.1, s.1, p. 144 - 163.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. A arte como linguagem: um olhar sobre as práticas na educação infantil. **Leitura. Teoria & Prática**, v. 58, p. 77-85, 2012.

TERRIN, Aldo Natale. **O rito: antropologia e fenomenologia da ritualidade**. São Paulo: Paulus 2004.

## ANEXO A

### O museu dos queijos

Italo Calvino

O senhor Palomar está na fila de uma loja de queijos, em Paris. Quer comprar certos queijinhos de cabra que são conservados em óleo em pequenos frascos transparentes, temperados com várias ervas e especiarias. A fila dos fregueses se forma ao longo de um balcão em que estão expostos exemplares das mais insólitas e disparatadas espécies. É uma loja cujo sortimento parece querer documentar todas as formas de laticínios imagináveis; seu próprio nome, Spécialités fromagères, com aquele raro adjetivo arcaico ou regional adverte que ali se reverencia a herança de um saber acumulado por uma civilização através de toda a sua história e geografia.

Três ou quatro moças de avental cor-de-rosa atendem os fregueses. Tão logo termina o atendimento de um deles, convocam o primeiro da fila, solicitando-lhe que explicithe os seus desejos; o freguês designa e quase sempre aponta, deslocando-se pela loja em direção ao objeto de seus apetites precisos e competentes.

Nesse momento toda a fila avança um passo; e quem até agora estava ao lado do Bleu d'Auvergne estriado de verde passa a ocupar do Brin d'amour, em cuja brancura ficaram aderidos fios de palha seca; quem contemplava uma bola envolta em folhas pode agora concentrar-se num cubo salpicado de cinzas. Há quem extraia dos encontros dessas etapas fortuitas inspiração para novos estímulos e novos desejos: muda de idéia sobre o que estava para pedir ou acrescenta um novo nome à sua lista; e há os que não se deixam distrair nem mesmo por um instante do objetivo que vinham perseguindo e qualquer sugestão diversa com a qual se choquem servirá apenas para delimitar, por via da exclusão, o campo daquilo que obstinadamente querem.

O ânimo de Palomar oscila entre impulsos contrastantes: o que tende a um conhecimento completo, exaustivo, que só poderia ser satisfeito se ele pudesse provar todas as qualidades; ou o que tende a uma escolha absoluta, à identificação do queijo que seria apenas seu, um queijo que certamente mesmo que ele agora não o saiba reconhecer (ou não saiba reconhecer-se nele).

Ou melhor ainda: não é questão de escolher seu próprio queijo mas de ser escolhido por ele. Há uma relação recíproca entre queijo e freguês: cada queijo espera seu freguês, se enfeita de modo a atraí-lo, com uma consistência, ou granulosidade um tanto arrogante, ou ao contrário esparramando-se em abandono condescendente.

Uma sombra de cumplicidade viciosa adeja em torno: o refinamento gustativo e principalmente olfativo conhece seus momentos de relaxamento, de acanalhamento, em que os queijos em suas bandejas parecem oferecer-se como se num divã de bordel. Um sorriso de escárnio perverso aflora na satisfação de aviltar o objeto da própria glutoneria; com nomes infamantes: *crottin*, *boule de moine*, *bouton de culotte*.

Esse não é o tipo de conhecimento em que o senhor Palomar é mais inclinado a aprofundar-se: para ele bastaria estabelecer a simplicidade de um relacionamento físico direto entre o homem e o queijo. Mas se em lugar dos queijos vir nomes de queijos, conceitos de queijos, significados de queijos, histórias de queijos, concursos de queijos, psicologias de queijos, se — mais que souber — pressentir que por trás de cada queijo existe tudo isso, eis que seu relacionamento se torna muito mais complexo.

A queijaria apresenta-se a Palomar como uma enciclopédia a um autodidata; poderia memorizar todos os nomes; tentar uma classificação segundo as formas – sabonete, cilindro, cúpula, bola – segundo a consistência – seco, pastoso, cremoso, estriado, compacto – segundo os materiais estranhos que entram na preparação da crosta ou da massa – uva passa, pimenta, nozes, gergelim, ervas, bolores –, mas isso não se aproximaria em nada do verdadeiro conhecimento, que está na experimentação dos sabores, feita de memória e de imaginação ao mesmo tempo, e somente com base nesta se poderia estabelecer uma escala de gostos e preferências, curiosidades e exclusões.

Por trás de cada queijo há um pasto de verde distinto sob um céu distinto: prados incrustados com o sal que as marés da Normandia depositam todas as tardes; prados perfumados de aromas ao sol ventoso da Provença; há rebanhos distintos com suas estabulações e transumâncias; há segredos de elaboração transmitidos por séculos e séculos. Esta loja é um museu: o senhor Palomar ao visitá-la sente, como no Louvre, em cada objeto exposto a presença da civilização que lhe deu forma e dele toma forma.

Esta loja é um dicionário; a língua é o sistema dos queijos em seu conjunto: uma língua cuja morfologia registra declinações e conjugações de variantes

inumeráveis e cujo léxico apresenta uma riqueza inexaurível de sinônimos, expressões idiomáticas, conotações e sutilezas vocabulares, como todas as línguas nutridas pelo aporte de centenas de dialetos. É uma língua feita de coisas; a nomenclatura é apenas um aspecto exterior dela, instrumental; mas, para o senhor Palomar, aprender um pouco de nomenclatura constitui sempre a primeira medida a tomar para reter por um momento as coisas que perpassam diante de seus olhos.

Tira do bolso um bloquinho, uma caneta, e nele começa a escrever nomes e assinalar ao lado de cada nome algum qualificativo que lhe permita revocar a imagem à memória, tenta mesmo desenhar um esboço sintético da forma. Escreve *pavé d'Airvaiult*, anota "bolores verdes", desenha um paralelepípedo chato e ao lado acrescenta "cerca de quatro centímetros"; escreve *St. Maure*, anota "cilindro cinza granuloso com um bastãozinho dentro" e o desenha, calculando a olho sua medida, "vinte centímetros"; depois escreve *Chabicholi* e desenha um pequeno cilindro.

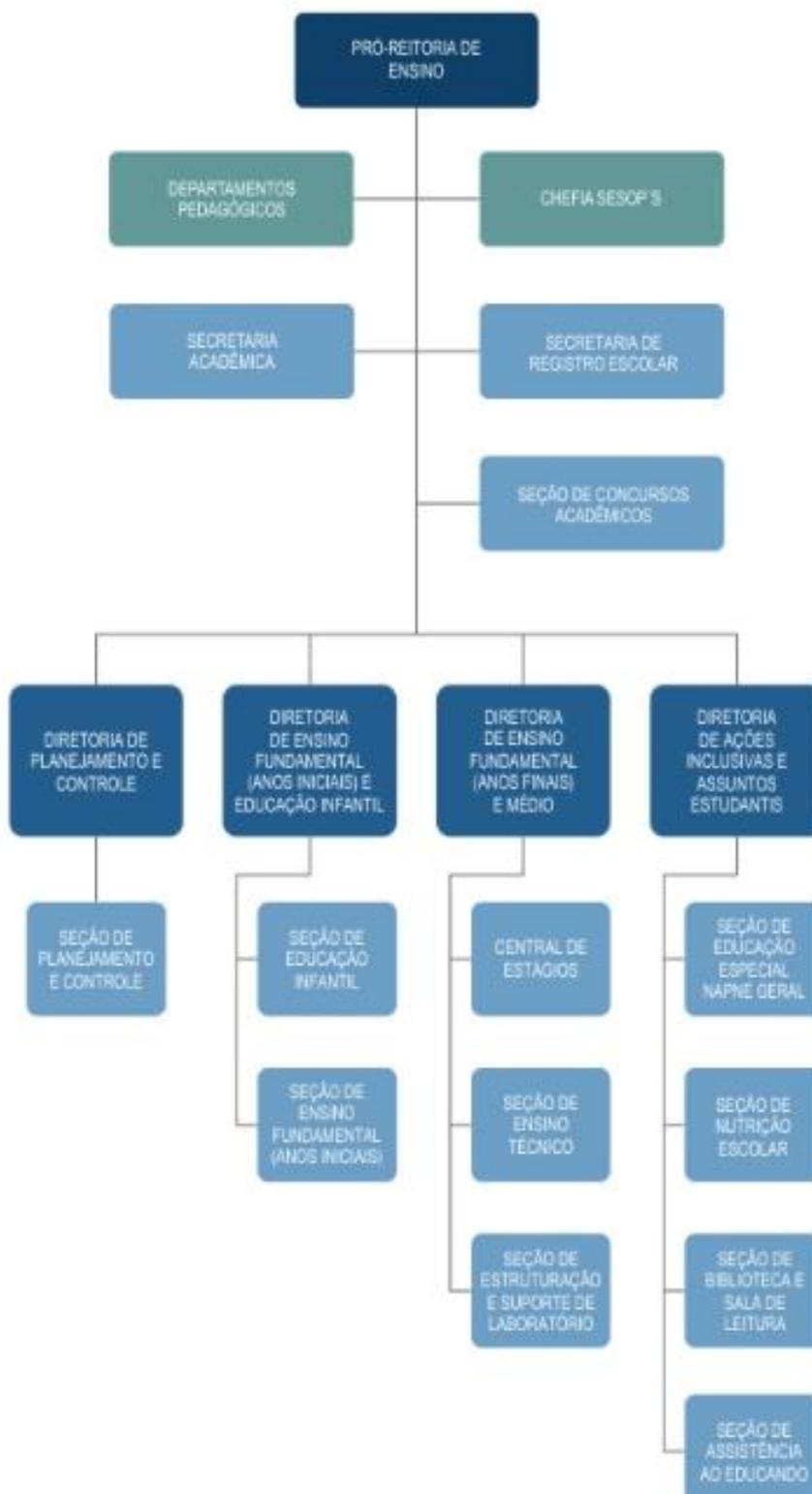
"*Monsieur! Houhou! Monsieur!*" – Uma jovem queijeira vestida de rosa está diante do senhor Palomar, absorto em seu caderninho. Chegou a sua vez de pedir; na fila atrás dele todos estão observando seu comportamento incôngruo e balançam a cabeça com esse ar entre irônico e impaciente com que os habitantes das cidades grandes consideram o número sempre crescente dos débeis mentais que andam soltos pelas ruas.

O pedido saboroso e elaborado que tencionava fazer lhe foge da memória; gagueja; recai no que há de mais óbvio, mais banal, mais divulgado, como se os automatismos da civilização de massa esperassem apenas aquele seu momento de incerteza para reencerrá-lo em seu poder.

[CALVINO, Italo. Palomar. SP: Companhia das Letras, 2010, p. 66 – 69]

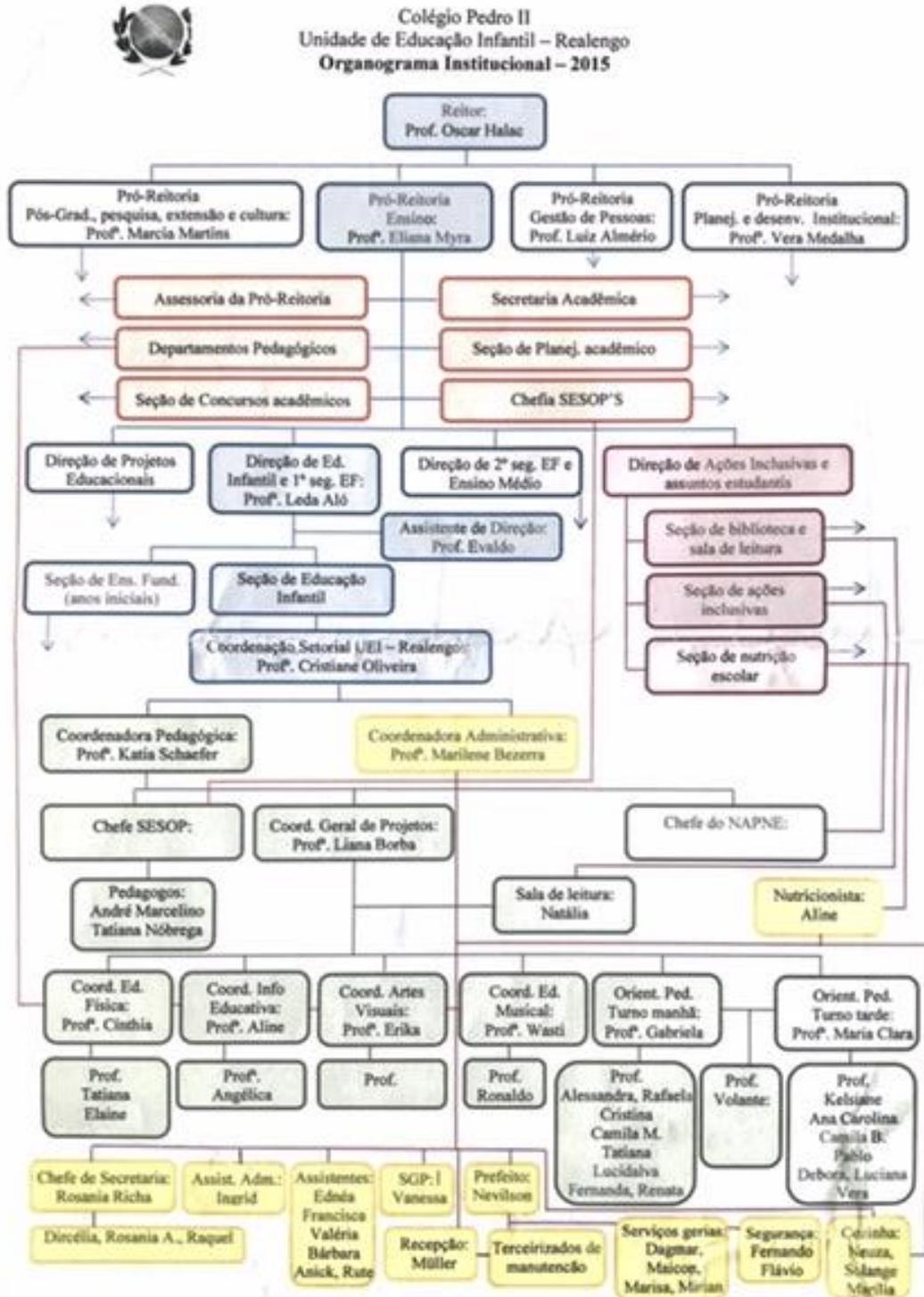
## ANEXO B - Organograma Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) – Colégio Pedro II

### ORGANOGRAMA PRÓ-REITORIA DE ENSINO (PROEN) – COLÉGIO PEDRO II



ANEXO C

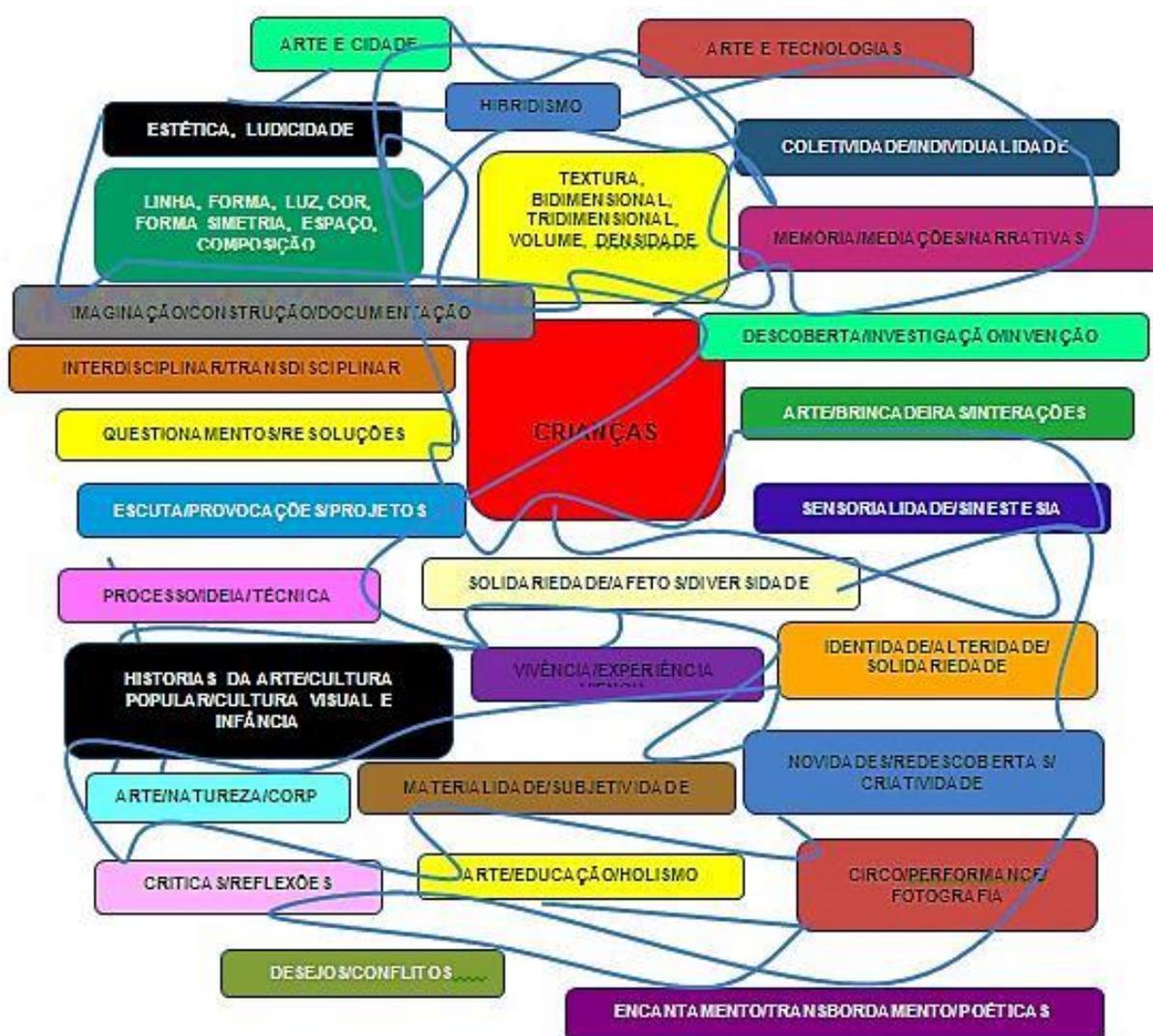
ORGANOGRAMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL REALENGO (UEIR) – 2015



## ANEXO D - Programas da disciplina Artes Visuais

### PROGRAMAS DA DISCIPLINA ARTES VISUAIS

#### EDUCAÇÃO INFANTIL - GRUPAMENTOS III, IV E V (3 A 5 ANOS)



## ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

### 1º ano – Eixo: Corpo

<b>1º TRIMESTRE – ARTE E CORPO</b>	
<b>EIXOS TEMÁTICOS</b>	Percepção do corpo
	Elementos da visualidade
<b>CONTEÚDOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A rotina nas aulas de Artes Visuais a sala, seus materiais e procedimentos;</li> <li>• Elementos básicos da visualidade: ponto, linha, forma etc.</li> <li>• Gêneros artísticos: autorretrato e retrato;</li> <li>• Introdução ao uso da cor;</li> <li>• Percepção e experimentação dos sentidos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber a sala de aula como um espaço com características e materiais próprios;</li> <li>• Conhecer diferentes possibilidades de uso de materiais e suportes;</li> <li>• Explorar os elementos da visualidade, ampliando o repertório gráfico e visual;</li> <li>• Perceber o corpo humano e seu caráter expressivo: caras, expressões, movimentos etc;</li> <li>• Estimular a percepção sensorial e a coordenação motora ampla e fina;</li> <li>• Reconhecer o retrato e o autorretrato como gêneros artísticos;</li> <li>• Desenvolver um olhar sensível para os elementos e formas do corpo em diferentes representações visuais.</li> </ul>
<b>2º TRIMESTRE – ARTE E INFÂNCIA</b>	
<b>EIXOS TEMÁTICOS</b>	Arte e infância
	Culturas populares
<b>CONTEÚDOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brinquedos e brincadeiras em diferentes contextos culturais;</li> <li>• Estudos da cor;</li> <li>• Histórias e lendas populares;</li> <li>• Artistas brasileiros que abordam o tema infância.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer brinquedos e brincadeiras de diferentes épocas e povos respeitando a diversidade cultural;</li> <li>• Criar, construir e representar artisticamente os brinquedos e brincadeiras;</li> <li>• Produzir cores secundárias por meio da mistura das cores primárias;</li> <li>• Conhecer obras relacionadas a representação da infância em diferentes contextos.</li> </ul>
<b>3º TRIMESTRE – ARTE E PAISAGEM</b>	
<b>EIXO TEMÁTICO</b>	Arte e Paisagem
<b>CONTEÚDOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenho de observação para desconstrução de estereótipos;</li> <li>• Elementos da visualidade;</li> <li>• Os elementos naturais como suporte e material;</li> <li>• Manifestações artísticas que tem a natureza como tema e/ou suporte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar por meio da observação os elementos da visualidade presentes na natureza (linhas, texturas, cores, formas etc.);</li> <li>• Ampliar o repertório gráfico e expressivo;</li> <li>• Conhecer obras de artistas homens e mulheres relacionadas a representação da natureza em diferentes contextos da arte e na cultura visual;. Pesquisar e manipular elementos visuais a partir de diferentes materiais da natureza;</li> <li>• Fabricar artesanalmente cores e tintas usando materiais naturais;</li> <li>• Investigar a relação homem x natureza em diferentes tempos e locais.</li> </ul>
---	--

### 2º ano – Eixo: Natureza

1º TRIMESTRE – ARTE E NATUREZA	
EIXOS TEMÁTICOS	Representações da natureza
	Possibilidades de vivência estética com/a partir da natureza
CONTEÚDOS	OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenho de observação para desconstrução de estereótipos;</li> <li>• Elementos da visualidade;</li> <li>• Os elementos naturais como suporte e material;</li> <li>• Manifestações artísticas que tem a natureza como tema e/ou suporte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar por meio da observação os elementos da visualidade presentes na natureza (linhas, texturas, cores, formas etc.);</li> <li>• Ampliar o repertório gráfico e expressivo;</li> <li>• Conhecer obras de artistas homens e mulheres relacionadas a representação da natureza em diferentes contextos da arte e na Cultura Visual;</li> <li>• Pesquisar e manipular elementos visuais a partir de diferentes materiais da natureza;</li> <li>• Fabricar artesanalmente cores e tintas usando materiais naturais;</li> <li>• Investigar a relação humanidade x natureza em diferentes tempos e locais.</li> </ul>
2º TRIMESTRE – ARTES AMERÍNDIAS	
EIXOS TEMÁTICOS	Etnias indígenas do Brasil e das Américas
	Expressões visuais ameríndias
	A presença das culturas ameríndias no mundo contemporâneo
CONTEÚDOS	OBJETIVOS

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abordagem nominal de etnias, seus mitos e modos de vida;</li> <li>• Valores e princípios da relação com o outro e com a natureza nas culturas indígenas;</li> <li>• Expressões visuais das etnias: grafismo, pintura corporal, cestaria, cerâmica, arte plumaria, ornamentos e outros objetos, etc.;</li> <li>• Elementos visuais: padronagens geométricas, linhas, texturas, cores, entre outros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer as culturas e as estéticas indígenas brasileiras e das Américas em seus diferentes grupos étnicos no passado e no presente;</li> <li>• Perceber o que existe no nosso cotidiano de influência ameríndia;</li> <li>• Produzir artisticamente trabalhos com a temática das artes indígenas com ênfase nas etnias do Brasil e da América Latina;</li> <li>• Pesquisar possibilidades gráficas e materiais naturais;</li> </ul>
<b>3º TRIMESTRE – ARTES POPULARES</b>	
<b>EIXO TEMÁTICO</b>	Artistas populares e suas poéticas
<b>CONTEÚDOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressões das artes e culturas populares brasileiras;</li> <li>• Linguagens artísticas presentes nas artes populares e seus materiais;</li> <li>• O cotidiano dos estudantes como tema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisar narrativas culturais a partir de produções de diferentes artistas populares;</li> <li>• Criar formas tridimensionais com diferentes materiais;</li> <li>• Estabelecer diálogos entre obras e artistas populares e o dia-a-dia, e interesses dos estudantes;</li> <li>• Reconhecer a influência sócio-geográfica nas produções artísticas populares;</li> <li>• Valorizar diversas práticas visuais presentes nas histórias familiares dos estudantes.</li> </ul>

### 3º ano – Eixo: Identidade e Interculturalidade / Multiculturalismo

<b>1º TRIMESTRE – ARTE E ANCESTRALIDADE</b>	
<b>EIXOS TEMÁTICOS</b>	Ancestralidade: Identidade e Memória Matrizes culturais no território brasileiro
<b>CONTEÚDOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos da identidade do sujeito;</li> <li>• Memória visual das famílias com abordagem étnica e estética;</li> <li>• Manifestações artísticas de diversas matrizes culturais;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigar matrizes culturais que compõem a história dos estudantes e memória visual de suas famílias, bairros, comunidades;</li> <li>• Reconhecer a integração de várias etnias na formação do povo brasileiro;</li> <li>• Identificar manifestações artísticas e culturais de variadas matrizes presentes no território brasileiro;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artistas que abordam questões relativas a identidade e a memória em seus trabalhos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisar obras de artistas homens e mulheres relacionadas a identidade e memória em diferentes contextos da arte e na Cultura Visual;</li> <li>• Produzir artisticamente trabalhos com a temática da ancestralidade.</li> </ul>
<b>2º TRIMESTRE – ARTES AFRICANAS E AFROBRASILEIRAS</b>	
<b>EIXOS TEMÁTICOS</b>	Manifestações culturais afro-brasileiras Matrizes africanas em Artes Visuais
<b>CONTEÚDOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valores civilizatórios afro-brasileiros na arte e cultura;</li> <li>• Diálogos entre arte e história das populações africanas no Brasil;</li> <li>• Abordagem nominal de etnias, seus mitos e modos de vida;</li> <li>• Produções artísticas africanas e afro-brasileiras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer as matrizes africanas na cultura brasileira;</li> <li>• Dialogar com a produções artísticas africanas e afro-brasileiras;</li> <li>• Pesquisar artistas e personalidades afro-brasileiras e seu legado para identidades culturais do Brasil;</li> <li>• Identificar manifestações artísticas e culturais, coletivas ou individuais, de variadas matrizes presentes no território brasileiro;</li> <li>• Pesquisar obras de artistas homens e mulheres, relacionadas as artes africanas e afro-brasileiras;</li> <li>• Produzir artisticamente trabalhos com a temática das artes africanas e afro-brasileiras.</li> </ul>
<b>3º TRIMESTRE – ARTE E MITOLOGIAS</b>	
<b>EIXO TEMÁTICO</b>	Manifestações visuais das mitologias de diferentes povos
<b>CONTEÚDOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferentes culturas: mitos e símbolos</li> <li>• As mitologias e relações com as diversas linguagens visuais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer símbolos mitológicos de diferentes culturas e sua presença no mundo contemporâneo;</li> <li>• Promover diálogos entre símbolos e valores culturais de diferentes culturas;</li> <li>• Conhecer trabalhos de artistas, homens e mulheres, que abordam temas mitológicos.</li> </ul>

## 4º ano – Eixo: Linguagens Artísticas

<b>1º TRIMESTRE – ESTUDOS DO PLANO BIDIMENSIONAL</b>	
<b>EIXO TEMÁTICO</b>	A produção artística bidimensional na percepção do mundo
<b>CONTEÚDOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Figuração e Abstração bidimensional Ocidental e Oriental;</li> <li>• Estudos do Plano: desenho, pintura, gravura, colagem entre outros;</li> <li>• Pintura: gêneros, planos, perspectiva e demais aspectos;</li> <li>• Desenho: esboço, observação e demais aspectos;</li> <li>• Volume: Claro/Escuro e Luz/Sombra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os elementos formais de obras artísticas planas (forma, volume etc.);</li> <li>• Pesquisar a obra de artistas homens e mulheres do Brasil e do mundo que exploram o plano;</li> <li>• Identificar os aspectos do plano em diversas culturas Ocidentais e não-Ocidentais;</li> <li>• Produzir plasticamente obras planas.</li> </ul>
<b>2º TRIMESTRE – ESTUDOS DO ESPAÇO TRIDIMENSIONAL</b>	
<b>EIXO TEMÁTICO</b>	A produção artística tridimensional na percepção do mundo: escultura e arquitetura
<b>CONTEÚDOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A escultura brasileira;</li> <li>• Estudos de materiais;</li> <li>• Escultura: figuração, abstração e demais aspectos;</li> <li>• A arquitetura brasileira;</li> <li>• As construções pelo mundo através dos tempos;</li> <li>• Urbanismo, Paisagismo e diálogos com Artes Visuais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os elementos formais da obra tridimensional (forma, volume etc.);</li> <li>• Pesquisar os aspectos formais da escultura e da arquitetura no Brasil e no mundo;</li> <li>• Conhecer a obra de artistas homens e mulheres que explorem a forma tridimensional;</li> <li>• Analisar os aspectos visuais do Urbanismo e do Paisagismo;</li> <li>• Produzir composições tridimensionais.</li> </ul>
<b>3º TRIMESTRE – LINGUAGENS ARTÍSTICAS HÍBRIDAS</b>	
<b>EIXO TEMÁTICO</b>	O Campo Ampliado: diálogos entre as múltiplas linguagens da arte
<b>CONTEÚDOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O hibridismo de linguagens no mundo contemporâneo;</li> <li>• Arte, espaço e cidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a obra de artistas, homens e mulheres, que transitem entre linguagens;</li> <li>• Pesquisar relações entre arte, espaço e cidade (grafite, instalação, <i>site specific</i>, performance, intervenção urbana, arte sonora, entre outros);</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivenciar o efêmero na arte;</li> <li>• Criar trabalhos híbridos.</li> </ul>
--	---

### 5º ano – Eixo: Manifestações Contemporâneas

<b>1º TRIMESTRE – LINGUAGEM FOTOGRÁFICA</b>	
<b>EIXOS TEMÁTICOS</b>	A fotografia como linguagem expressiva
	A fotografia na contemporaneidade
<b>CONTEÚDOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processos analógicos e digitais na criação de imagens fotográficas;</li> <li>• Arte Moderna e Fotografia;</li> <li>• A história da Fotografia no Brasil e no mundo;</li> <li>• Composição e princípios da Fotografia;</li> <li>• Categorias: arte, memória, natureza, jornalística entre outras;</li> <li>• Fotografia, Publicidade e Cultura visual;</li> <li>• Artistas brasileiros/as e internacionais que dialogam com a Fotografia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir imagens fotográficas por diversos meios;</li> <li>• Pesquisar a história da Fotografia no Brasil e no mundo e suas relações com a Arte Moderna;</li> <li>• Compreender o processo de formação/criação da imagem fotográfica;</li> <li>• Identificar os elementos da linguagem fotográfica: planos, enquadramentos, cor, luz, sombra entre outros;</li> <li>• Analisar as relações entre a Fotografia, Publicidade e Cultura Visual;</li> <li>• Pesquisar a obra de artistas brasileiros e estrangeiros que se utilizam da linguagem fotográfica;</li> <li>• Investigar as categorias fotográficas.</li> </ul>
<b>2º TRIMESTRE – A IMAGEM EM MOVIMENTO</b>	
<b>EIXOS TEMÁTICOS</b>	Poéticas da imagem em movimento
	Arte, tecnologia e novas mídias
<b>CONTEÚDOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relações entre Pintura, Fotografia e Cinema;</li> <li>• Meios de criação de imagem em movimento: animação, minuto Lumiere, flipbook, taumatropio, stopmotion, timelapse, entre outros;</li> <li>• Dispositivos de captação analógico e digital;</li> <li>• Planos, ângulos e movimentos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimentar o processo de criação e produção da imagem em movimento;</li> <li>• Relacionar Pintura, Fotografia e Cinema;</li> <li>• Produzir trabalhos, por meio de diversas mídias, utilizando os elementos da linguagem do cinema;</li> <li>• Pesquisar a obra de artistas homens e</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vídeo-arte e usos artísticos da imagem em movimento.</li> </ul>	mulheres do Brasil e do mundo que utilizam a imagem em movimento como linguagem expressiva.
<b>3º TRIMESTRE – O TRABALHO DO ARTISTA NA CONTEMPORANEIDADE</b>	
<b>EIXO TEMÁTICO</b>	Poéticas pessoais de artistas contemporâneos Relações da Arte com outros campos e profissões
<b>CONTEÚDOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artistas contemporâneos e suas poéticas;</li> <li>• Profissões do campo da arte (curadoria, crítica de arte, arte-educação, história da arte, entre outros);</li> <li>• A arte em diálogo com outros campos e profissões (design, cenografia, publicidade, figurino, criação de games);</li> <li>• Espaços da arte na contemporaneidade: museus, galerias, centro culturais, ruas, sala de aula, internet, entre outros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigar a obra e o processo de criação de artistas da contemporaneidade;</li> <li>• Conhecer espaços de arte e cultura;</li> <li>• Reconhecer o diálogo de diversas profissões com a arte;</li> <li>• Criar curadorias.</li> </ul>

## ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

### 6º ano – Eixo: Arte e Patrimônio

<b>1º TRIMESTRE</b>	<b>PATRIMÔNIO CULTURAL NA ARTE POPULAR</b>	
	<b>PRÉ-HISTÓRIA: NO BRASIL E NO MUNDO</b>	
<b>CONTEÚDOS</b>	Teoria da cor: conceitos e classificações	
	Linha, textura e forma	
<b>OBJETIVOS</b>		<b>PONTOS NODAIS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as noções de Patrimônio e de Arte Popular no Brasil;</li> <li>• Reconhecer as diferenças entre os vários tipos de Patrimônio (material, imaterial, imóvel, móvel, cultural, artístico, natural);</li> <li>• Reconhecer a diversidade artística visual das manifestações de Arte Popular do Brasil;</li> <li>• Distinguir as classificações das cores;</li> <li>• Compreender a teoria da cor através da experimentação;</li> <li>• Identificar as manifestações artísticas da Pré-história e os elementos formais e visuais que as constituem;</li> <li>• Reconhecer, interpretar e criar composições utilizando diferentes tipos de: linhas, formas e texturas;</li> <li>• Produzir / Expressar plasticamente composições sobre os temas abordados no trimestre.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Noções de: Patrimônio: Cultural/ Natural / Material/Imaterial; Arte Popular:</li> <li>• Teoria da cor: *Cores Primárias, Secundárias, Cores Quentes e Frias, Cores Neutras.</li> <li>• Arte pré-histórica no Brasil.</li> <li>• Elementos Visuais: *Linha – Textura – Forma</li> </ul> <p>** Esses pontos nodais devem ser trabalhados em diálogo com as produções dos itens 1 e 2.</p>
<b>2º TRIMESTRE</b>	<b>AS ARTES DOS POVOS INDÍGENAS</b>	
<b>CONTEÚDOS</b>	A produção artística do índio no continente americano	
	Da tradição à contemporaneidade (suas principais produções/ manifestações de caráter visual)	
	Formas: figurativas, abstratas e geométricas	
	Simetria e assimetria	
<b>OBJETIVOS</b>		<b>PONTOS NODAIS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as manifestações artísticas dos povos indígenas e os elementos formais e visuais que as constituem;</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• O patrimônio artístico indígena do Brasil;</li> <li>• A arte dos povos indígenas e sua permanência;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguir as formas: figurativas, abstratas e geométricas; Diferenciar as composições simétricas e assimétricas;</li> <li>• Produzir / Expressar plasticamente composições sobre os temas abordados no trimestre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos Visuais*: A forma e suas classificações;</li> <li>• A Composição (construção de pensamento plástico e noções como Simetria x Assimetria, equilíbrio x desequilíbrio).</li> </ul> <p>** Esses pontos nodais devem ser trabalhados em diálogo com as produções dos itens 1 e 2.</p>
<b>3º TRIMESTRE</b>	<b>AS ARTES NO CONTINENTE AFRICANO E SUAS PROJEÇÕES NA ARTE BRASILEIRA</b>
<b>CONTEÚDOS</b>	<p>Egito (na antiguidade)</p> <p>Produções artísticas dos Reinos de África Negra e suas destinações: Congo (Kongo), Angola (Cokwe), Iorubá e Daomé: máscaras, esculturas, tecidos; grafismo, escarificações; geometrização, estilização</p> <p>A cosmovisão africana como matriz formadora da arte brasileira: A Arte e a estética das religiões afro-brasileiras; Representação da negritude</p> <p>Produções artísticas contemporâneas africanas e afro-brasileiras</p>
<b>OBJETIVOS</b>	<b>PONTOS NODAIS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer os diversos povos africanos como produtores de uma estética própria e de uma cosmovisão não-ocidental;</li> <li>• Conhecer as manifestações artísticas do continente africano e os elementos formais e visuais que as constituem;</li> <li>• Identificar a cosmovisão dos povos africanos na Arte brasileira;</li> <li>• Produzir / Expressar plasticamente composições sobre os temas abordados no trimestre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artes Africanas: Egito Antigo: Lei da frontalidade; Arte dos Reinos De África: Geometrização, estilização nas máscaras, esculturas.</li> <li>• A herança das Artes do continente africano no Patrimônio Artístico Brasileiro: A Arte e a estética das religiões afro-brasileiras; Representação da negritude;</li> <li>• A Arte do continente Africano na contemporaneidade.</li> </ul>

**7º ano – Eixo: Representações na Arte – espaço, forma e corpo**

<b>1º TRIMESTRE</b>	<b>CONTEXTUALIZAÇÃO DO CLÁSSICO PARA O MEDIEVAL</b>	
<b>CONTEÚDOS</b>	<b>ARTE MEDIEVAL E SEUS SIMBOLISMOS NA REPRESENTAÇÃO VISUAL</b>	
<b>OBJETIVOS</b>	<b>PONTOS NODAIS</b>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a diferença formal e imagética entre a arte clássica e a arte medieval;</li> <li>• Compreender a teoria da cor e o círculo cromático através da experimentação;</li> <li>• Discriminar os diversos tipos de harmonia e combinação das cores;</li> <li>• Compreender e identificar os conceitos de espaço, forma e corpo presentes nas representações da arte medieval;</li> <li>• Produzir / Expressar plasticamente composições sobre os temas abordados no trimestre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A diferença entre a Arte Clássica e a Arte Medieval;</li> <li>• Teoria da Cor: *Círculo Cromático, Matiz, Tonalidade, Harmonia cromática, Cores Análogas, Cores Complementares.</li> </ul> <p>*Em diálogo com o item 1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A representação do espaço, da forma e do corpo na Arte Medieval. (Planar x perspectivado e volumétrico).</li> </ul>
<b>2º TRIMESTRE</b>	<b>O CLÁSSICO NA ARTE GRECO-ROMANA E RENASCIMENTO</b>
<b>CONTEÚDOS</b>	Espaço (Perspectiva e profundidade)
	Forma (Figurativa)
	Corpo (Volumetria): construção e representação no Renascimento
	A questão do BELO
<b>OBJETIVOS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os elementos formais e visuais que constituem a arte clássica;</li> <li>• Entender as características da estética clássica na arte greco-romana e no renascimento;</li> <li>• Reconhecer o conceito de Belo na Arte clássica;</li> <li>• Produzir / Expressar plasticamente composições sobre os temas abordados no trimestre.</li> </ul>	<b>PONTOS NODAIS</b>
<b>3º TRIMESTRE</b>	<b>O ANTICLÁSSICO: MANEIRISMO E BARROCO EUROPEU</b>
	<b>O ENCONTRO COM O ESPAÇO TROPICAL: REPRESENTAÇÕES DO BRASIL PELOS ARTISTAS VIAJANTES SÉC. XVI E XVII</b>
<b>CONTEÚDOS</b>	Espaço (lateral, anamoforse, tenebrismo e infinito)
	Forma (exacerbada)
	Corpo (excesso): a cenografia
<b>OBJETIVOS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os elementos formais e visuais que constituem o anticlássico na arte;</li> <li>• Compreender e identificar os conceitos de espaço, forma e corpo presentes nas</li> </ul>	<b>PONTOS NODAIS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• As características estéticas na arte maneirista e no barroco europeu: pintura, escultura e arquitetura;</li> <li>• O anticlássico e sua representação do espaço, da forma e do corpo;</li> </ul>	

representações do Maneirismo e no Barroco Europeu;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O espaço e a visualidade dos trópicos sob o olhar estrangeiro;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer o olhar estrangeiro sobre a construção da visualidade nos trópicos brasileiros;</li> <li>• Produzir / Expressar plasticamente composições sobre os temas abordados no trimestre.</li> </ul>	

### 8º ano – Eixo: Razão, Emoção e Sentidos

1º TRIMESTRE	
<b>CONTEÚDOS</b>	Arte colonial brasileira
	Barroco no Brasil
<b>OBJETIVOS</b>	<b>PONTOS NODAIS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os elementos formais e visuais que constituem a Arte Colonial;</li> <li>• Identificar os elementos formais e visuais que constituem o Barroco no Brasil;</li> <li>• Produzir/Expressar plasticamente composições sobre os temas abordados no trimestre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Arte Brasileira do período colonial.</li> <li>• As características estéticas e formais da arte colonial brasileira: Arquitetura (militar, civil e religiosa).</li> <li>• As características estéticas e formais do Barroco no Brasil: pintura, escultura e arquitetura.</li> </ul>
2º TRIMESTRE	
<b>CONTEÚDOS</b>	A imagem neoclássica
	A missão artística francesa
	A imagem no romantismo
	A Academia de Belas Artes no Brasil (primeiros anos)
<b>OBJETIVOS</b>	<b>PONTOS NODAIS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os elementos formais e visuais que constituem a Arte Neoclássica na Europa;</li> <li>• Identificar os elementos formais e visuais do Neoclássico presentes nos trabalhos dos artistas da Missão Artística Francesa;</li> <li>• Identificar os elementos formais e visuais que constituem a arte do Romantismo na Europa;</li> <li>• Reconhecer os conceitos e os elementos formais e visuais da Arte do Neoclássico e do Romantismo europeu, que influenciaram</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As características estéticas e formais do Neoclássico na Europa e no Brasil: pintura, escultura e arquitetura;</li> <li>• As características estéticas e formais do Romantismo na Europa e no Brasil: pintura e escultura;</li> <li>• A construção da imagem no Século XIX na Europa e no Brasil e suas tensões entre a razão e a emoção;</li> <li>• A construção da imagem nacional pela Academia de Belas Artes.</li> </ul>

a Arte Acadêmica no Brasil nos primeiros anos;		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir/Expressar plasticamente composições sobre os temas abordados no trimestre.</li> </ul>		
<b>3º TRIMESTRE</b>		
<b>CONTEÚDOS</b>	A visualidade do Realismo	
	Academia de Belas Artes no Brasil (anos finais – séc. XIX)	
	Impressionismo: Europa e Brasil	
	Fotografia: a experiência da luz - enquadramento; registro do momento	
<b>OBJETIVOS</b>		<b>PONTOS NODAIS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os elementos formais e visuais que constituem o Realismo na Europa e no Brasil;</li> <li>• Identificar os elementos formais e visuais que constituem o Impressionismo na Europa e no Brasil;</li> <li>• Destacar como o movimento impressionista influenciou os rumos da arte no século seguinte;</li> <li>• Identificar os elementos formais e visuais que constituem a Fotografia;</li> <li>• Produzir/Expressar plasticamente composições sobre os temas abordados no trimestre.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• As características estéticas e formais do Realismo na Europa e no Brasil: pintura e escultura;</li> <li>• A visualidade Realista;</li> <li>• A busca do nacional a partir da visualidade e da sensação: A Arte Brasileira no final do século XIX;</li> <li>• As características estéticas e formais do Impressionismo na Europa e no Brasil: pintura;</li> <li>• O sentido visual na Arte; Eliseu Visconti;</li> <li>• A fotografia: conceito e técnicas.</li> </ul>

**9º ano – Eixo: Modernidade**

<b>1º TRIMESTRE</b>	<b>A CRISE DA REPRESENTAÇÃO E A MODERNIDADE</b>	
	<b>PÓS-IMPRESSIONISMO</b>	
	<b>AS VANGUARDAS</b>	
<b>CONTEÚDOS</b>	Relembrando o Impressionismo: Paul Cézanne, Paul Gauguin e Vincent Van Gogh	
	Expressionismo	
	Fauvismo	
	Cubismo	
<b>OBJETIVOS</b>		<b>PONTOS NODAIS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relembrar as mudanças na configuração da imagem com a nova técnica pictórica impressionista e identificar as suas motivações;</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferença nos aspectos estéticos do Impressionismo e dos artistas do Pós-Impressionismo;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender o Pós-Impressionismo como caminhos pessoais de alguns artistas do final do século a partir das ideais de originalidade e das investigações do impressionismo;</li> <li>• Entender a continuidade dos caminhos abertos pelos Pós-Impressionistas e os movimentos de vanguarda: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Van Gogh e os Expressionistas;</li> <li>- Gauguin e os Fauves;</li> <li>- Cézanne e os Cubistas.</li> </ul> </li> <li>• Compreender as principais características formais e o pensamento estético dos movimentos de Vanguarda e suas relações com as estéticas não europeias: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressionismo - síntese e deformação;</li> <li>- Fauvismo - uso da cor saturada;</li> <li>- Cubismo - geometrização, planificação da forma.</li> </ul> </li> <li>• Produzir / Expressar plasticamente composições sobre os temas abordados no conteúdo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As características estéticas dos artistas do Pós- Impressionismo: Van Gogh; Gauguin; Cézanne.</li> <li>• As Vanguardas na Europa e suas diferenças formais, estéticas e de concepção: Expressionismo - síntese e deformação; Fauvismo - uso da cor saturada; Cubismo – geometrização planificação da forma.</li> </ul>
<b>2º TRIMESTRE</b>	<b>VANGUARDAS EUROPEIAS</b>
	<b>MODERNISMO NO BRASIL</b>
<b>CONTEÚDOS</b>	Abstracionismo; Dadatismo; Surrealismo
	A Semana de Arte Moderna de 1922
<b>OBJETIVOS</b>	<b>PONTOS NODAIS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender as principais características formais e o pensamento estético dos movimentos de Vanguarda europeus: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abstração - a não representação;</li> <li>- Dadá - seu caráter contestatório e antiestético, a utilização da ideia do acaso;</li> <li>- Surrealismo - sua relação com a psicanálise e com a representação do imaginário e do inconsciente.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O antiestético - a utilização da ideia do acaso;</li> <li>• Surrealismo - sua relação com a psicanálise e com a representação do imaginário e do inconsciente.</li> <li>• O Modernismo brasileiro e a influência das vanguardas europeias x cultura nacional.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer e identificar as características dos movimentos de vanguarda europeus;</li> <li>• Discriminar as características do Modernismo no Brasil;</li> <li>• Identificar seus principais artistas e características formas do movimento brasileiro;</li> <li>• Produzir / Expressar plasticamente composições sobre os temas abordados no conteúdo.</li> </ul>						
<b>3º TRIMESTRE</b>	<b>O MODERNO NO BRASIL</b>					
<b>CONTEÚDOS</b>	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td data-bbox="475 797 1401 842" style="text-align: center;">O REALISMO SOCIAL</td> </tr> <tr> <td data-bbox="475 842 1401 875">Entre a crítica social e a abstração</td> </tr> <tr> <td data-bbox="475 875 1401 909">Arquitetura e Urbanismo</td> </tr> <tr> <td data-bbox="475 909 1401 943">Concreto e Neoconcreto</td> </tr> <tr> <td data-bbox="475 943 1401 958">Novas configurações</td> </tr> </table>	O REALISMO SOCIAL	Entre a crítica social e a abstração	Arquitetura e Urbanismo	Concreto e Neoconcreto	Novas configurações
O REALISMO SOCIAL						
Entre a crítica social e a abstração						
Arquitetura e Urbanismo						
Concreto e Neoconcreto						
Novas configurações						
<b>OBJETIVOS</b>	<b>PONTOS NODAIS</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Traçar um panorama das Artes Visuais no Brasil do século XX;</li> <li>• Identificar as características da arte brasileira e sua preocupação com o Social;</li> <li>• Reconhecer as características da arquitetura brasileira do sec. XX e traçar um paralelo com as cidades coloniais;</li> <li>• Reconhecer as características da arte abstrata brasileira e suas motivações;</li> <li>• Conhecer a arte brasileira da década de 1960 e sua relação com a figuração;</li> <li>• Compreender a dimensão cíclica da arte;</li> <li>• Produzir / Expressar plasticamente composições sobre os temas abordados no conteúdo.</li> <li>• Produzir/Expressar plasticamente composições sobre os temas abordados no trimestre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As características estéticas e formais da Arte Brasileira na segunda metade do séc. XX: pintura, arquitetura e escultura.</li> </ul>					

## ENSINO MÉDIO REGULAR E INTEGRADO EM INFORMÁTICA E MEIO AMBIENTE

### 1ª série – Eixo: Contemporaneidade

<b>SEMESTRE</b>	
<b>CONTEÚDOS</b>	Diferenciação entre os conceitos que norteiam a Arte de tradição, Moderna e Contemporânea
	Arte Contemporânea
	Estudos sobre a Arte Contemporânea no Brasil e em outros países da América Latina com cruzamentos transcontinentais
	Poéticas Contemporânea: - O artista como propositor; - Espacialização; - Temporalidades; - Materialidade e imaterialidade; - Papéis do público: espectador/público participante.
<b>OBJETIVOS</b>	<b>PONTOS NODAIS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar os conceitos que norteiam a Arte da Tradição, Moderna e Contemporânea;</li> <li>• Identificar as origens da arte na contemporaneidade;</li> <li>• Conhecer a arte contemporânea brasileira e sua relação com a arte produzida em outros países;</li> <li>• Reconhecer as poéticas contemporâneas nas proposições artísticas e as formulações que as constituem;</li> </ul> <p>Produzir / Expressar plasticamente composições sobre os temas abordados no conteúdo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecimento de referências: Duchamp e ready-mades;</li> <li>• A Pop Art e a cultura de massa; a Arte Conceitual;</li> <li>• Identificação e reflexao sobre experiências com as poéticas contemporâneas: o artista como propositor; os papeis do publico.</li> </ul>

## ENSINO MÉDIO INTEGRADO MÚSICA

### 1ª série – Eixo: Contemporaneidade

<b>SEMESTRE</b>	
<b>CONTEÚDOS</b>	Diferenciação entre os conceitos que norteiam a Arte de tradição, Moderna e Contemporânea
	Arte Contemporânea
	Estudos sobre a Arte Contemporânea no Brasil e em outros países da América Latina com cruzamentos transcontinentais
	Poéticas Contemporânea: - O artista como propositor; - Espacialização; - Temporalidades; - Materialidade e imaterialidade; - Papéis do público: espectador/público participante.
<b>OBJETIVOS</b>	<b>PONTOS NODAIS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar os conceitos que norteiam a Arte da Tradição, Moderna e Contemporânea;</li> <li>• Identificar as origens da arte na contemporaneidade;</li> <li>• Conhecer a arte contemporânea brasileira e sua relação com a arte produzida em outros países;</li> <li>• Reconhecer as poéticas contemporâneas nas proposições artísticas e as formulações que as constituem;</li> </ul> <p>Produzir / Expressar plasticamente composições sobre os temas abordados no conteúdo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecimento de referências: Duchamp e ready-mades;</li> <li>• A Pop Art e a cultura de massa; a Arte Conceitual;</li> <li>• Identificação e reflexão sobre experiências com as poéticas contemporâneas: o artista como propositor; os papeis do publico.</li> </ul>

### 2ª série – Eixo: Visualidades, Materialidades, Sonoridades

<b>1º TRIMESTRE</b>	<b>A QUESTÃO SOCIAL NA SEGUNDA FASE DA ARTE MODERNA NO BRASIL</b>
---------------------	---

<b>CONTEÚDOS</b>	A representação do povo brasileiro: Di Cavalcanti e Cândido Portinari; Heitor dos Prazeres (Músico / pintor)	
	Pintura Naif	
	O surgimento do samba no Rio de Janeiro: Casa da Tia Ciata e abertura da Av. Presidente Vargas	
<b>OBJETIVOS</b>		<b>PONTOS NODAIS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer pontes entre as Artes Visuais e a Música com ênfase na Arte Brasileira;</li> <li>• Tecer conexões entre arte e identidade cultural no Brasil;</li> <li>• Produzir / Expressar plasticamente composições sobre os temas abordados no conteúdo.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características formais nos trabalhos de Di Cavalcanti, Portinari e Heitor dos Prazeres; Cor e forma; Arte Naif;</li> <li>• Transformações urbanas com a abertura da Av. Presidente Vargas.</li> </ul>
<b>2º TRIMESTRE</b>	<b>ARTE CONCRETA E NEOCONCRETA NO BRASIL</b>	
<b>CONTEÚDOS</b>	Antecedentes: Cubismo, Suprematismo e Construtivismo Russo, Bauhaus e Escola de Ulm	
	A I Bienal de Arte de São Paulo	
	Grupo Ruptura e Grupo Frente	
	O Concretismo no espaço tridimensional: Lygia Clark	
	O caráter de vanguarda dos Metaesquemas aos Parangolés de Hélio Oiticica	
<b>OBJETIVOS</b>		<b>PONTOS NODAIS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar diferentes possibilidades materiais e escultóricas;</li> <li>• Produzir / Expressar plasticamente composições sobre os temas abordados no conteúdo.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Precursores da Arte Concreta;</li> <li>• Diferentes ideologias: Grupos Ruptura e frente;</li> <li>• Espaço Bidimensional e Tridimensional;</li> <li>• Subjetividade no Neoconcretismo.</li> </ul>
<b>3º TRIMESTRE</b>	<b>A ESCULTURA BRASILEIRA DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX AO INÍCIO DO XXI</b>	
<b>CONTEÚDOS</b>	Estruturas geométricas: Sérgio Camargo e Amílcar de Castro	
	Simbolismo geométrico: Rubem Valentim	
	Natureza como matéria e obra: Celeida Tostes e Krajcberg	
	Individualidade e poética: Farnese Andrade	
	Esculturas sonoras: Cildo Meireles e Marco Antonio Guimarães (Grupo Uakti).	
<b>OBJETIVOS</b>		<b>PONTOS NODAIS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimentar possibilidades sonoras como matéria para a criação artística contemporânea;</li> <li>• Produzir / Expressar plasticamente composições sobre os temas abordados no conteúdo.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espaço e forma (simetria e assimetria, formas estáticas e dinâmicas e dinâmicas, ritmo e movimento) nas esculturas estudadas;</li> <li>• Diversidade de materiais (mármore, objetos encontrados, etc.);</li> <li>• Variedades de soluções escultóricas.</li> </ul>